النموذج الديناميكي للدافعية

(كلمة السر في تقدم الغرب)

الأستاذ الدكتور
حسين طه
كلية التربية جامعة سوهاج

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دار الجديد للنشر والتوزيع

٤١٠
ط . ح

طه، حسين .

النموذج الديناميكي للدلفعية (كلمة السر في تقدم الغرب)/ حسين طه.- ط١.- دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، دار الجديد للنشر والتوزيع.

٢٠٠ ص ؛ ١٧.٥*٢٥

تدمك : ٣ – ٧١٥ – ٣٠٨ – ٩٧٧ – ٩٧٨

١. .
أ. العنوان

رقم الإيداع : ٢٢٠٨٤

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز
هاتـف- فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ محمول : ٠٠٢٠١٢٧٧٥٥٤٧٢٥-٠٠٢٠١٢٨٥٩٣٢٥٥٣
E-mail: elelm_aleman٢٠١٦@hotmail.com & elelm_aleman@yahoo.com

الناشر : دار الجديد للنشر والتوزيع
تجزءة عزوز عبد الله رقم ٧١ زرالدة الجزائر
هاتف : ٢٤٣٠٨٢٧٨ (٠) ٠٠٢٠١٣
محمول ٦٦١٦٢٣٧٩٧ (٠) ٠٠٢٠١٣ & ٧٧٢١٣٦٣٧٧ (٠) ٠٠٢٠١٣
E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ
إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ١٠٥ ﴾

[سورة التوبة:١٠٥]

إهـــــداء

إلى......

ابنـتـي هـاجـر ....

الأمـل المـتـجـدد في حـيـاتي مـن ألـهـمـتـنـي فـكـرة هـذا الـكـتـاب

أ.د .حسين طه

شكر وتقدير

إلى.....

الدكتور مصطفى محمود(رحمة اللهّ) الذي علمني قيمة الكلمة المكتوبة، وذلك لأن الإنسان يهلك ويحيا كلماته راصخة في عقول الناس لزمن بعيد....

حسين طه

موضوعات الكتاب

أما قبـــــل

تمثل دراسة الدافعية –إن جاز القول- أهم موضوعات علم النفس التعليمي. وتختلف تعريفاتها وفقاً للمدخل النظري والفلسفي الذي يتبناه الباحثون؛ فهي – وفقاً للمدخل الاجتماعي المعرفي- ترتكز على التصور الذي يكونه المتعلم عن قدرته، والشعور بالكفاءة الذاتية، وهما عاملان أو مصدران رئيسيان للدافعية، والتغير الحادث فيهما هو أساس تكوين الدافعية للتعلم، فالتغير يحدث وفقاً للعمر والأحداث التي يمر بها المتعلم.

لكـن ...مـا هـي الدافعيـة؟ لا ريـب في أن الجميـع- علـي اخـتلاف توجهاتهم الفكرية- يهتم بالبحث عن إجابة لهذا السؤال، لأنهم يسعون إلى إيجاد وسيلة يحفزون بها طلابهم وزملاءهم وفرق العمل التي ينتمون إليها، يأمل الجميع في أن يجدوا من خلال فهم الدافعية الإجابة عن عدد من التساؤلات، منها: لماذا لا يرغب بعض المتعلمين –بل الكثير منهم في زمننا هذا- في الذهاب إلى المدرسة؟ لماذا لا يهتم المتعلمون اهتماماً كافيا بما يدرسون؟ لماذا يفشل بعض المتعلمين دراسياً؟ ولماذا ينجح أخرون؟ لماذا يحقق البعض أهدافه ويفشل أخرون؟...الخ. سلسلة من الأسئلة التي شغلت عقل وقلب الكثيرين في المجال التربوي ، لأنها –ببساطة –تمثل قضية تربوية رئيسية يترتب عليها نجاح المنظومة التعليمية أو فشلها...

لذا، مجال دراسة الدافعية متسع جداً وقد جذب كثيراً من المهتمين بتطوير التعليم وتحقيق نهضة حقيقية في مدارسنا وجامعاتنا.

والسؤال الرئيس لقضية الدافعية يبدأ بـ"لماذا"؟ ومن ثم فالدافعية هي تفسير وتحليل لأداة الاستفهام "لماذا"، وهذا ما ينطبق على عدد كبير من مواقف التعليم والتعلم. ولهذا فالدافعية لا ترتبط بعامل واحد بل بمجموعة من المصادر والمظاهر والنتائج.

ومع تنوع المواقف التعليمية واختلاف بيئات التعلم هل يمكن أن تتصف متغيرات ومصادر ونتائج الدافعية بالثبات؟ بالطبع لا. لا يوجد سبب واحد أو عامل واحد يقف وراء الدافعية للتعلم أو الإنجاز أو تحقيق النجاح أو غيرهما من المتغيرات المرتبطة بالدافعية. ودليل ذلك، بداهة، يرتبط بوجود عشرات من النظريات المفسرة للدافعية على اختلاف افتراضاتها ومنطلقاتها، فكل نظرية تفترض أسباباً ومبادئ وأسس للدافعية تختلف عن مثيلاتها من النظريات الأخرى.

ومن ثم، فإن الدافعية ظاهرة متعددة العوامل، وذلك بتعدد المواقف أو ارتباط كل موقف بعامل أو أكثر يفسر الدافعية ويحلل السلوك الذي يسلكه المرء.

ويضرب البعض أمثلة للدافعية سعياً وراء فهمها، فمن الباحثين من يقول إن الدافعية كحوادث الطرق ترتبط بعدد من العوامل التي تقف ورائها (السرعة) حالة السيارة، مستوي الأمان داخل السيارة ..... الخ). بالطبع هذه العوامل تتداخل معاً وإن كان هناك عامل أشد تأثيراً من العوامل الأخرى.

وتختلف الدافعية باختلاف الناس في قدراتهم العقلية واتجاهاتهم وميولهم وجودة الحياة التي يعيشونها. لذا فمن غير المعقول أن يتشابهوا جميعاً

في دوافعهم. وصحيح أن الدوافع الفسيولوجية تتشابه في نمط عملها، ولها تأثير مشابه على جميع الناس، إلا أنها تختلف مع ذلك بشكل نسبي، في قوتها وضعفها وفى نشاطها وكمونها.

والأمر المهم الذي نريد ان نقف عليه هنا- في طرحنا لفكرة هذا الكتاب- يتمثل في غياب نموذج ديناميكي للدافعية في البيئة العربية، فلم يقف الباحثون على اختلاف تخصصاتهم على الجمع بين التصورات الفكرية المختلفة ليقدموا نموذجاً منظومياً يجمع في عناصره ما توصلت إليه النظريات المختلفة للدافعية من عوامل ومظاهر ونتائج للدافعية.

ومن ثم، فقد سعى هذا الكتاب إلى تقديم نموذج ديناميكي للدافعية يجمع بين مصادر الدافعية ومظاهرها ونتائجها المرتبطة بالتعلم. وهذا لأن الدافعية - كما قلنا آنفاً - ظاهرة متعددة العوامل والوقوف على هذه العوامل في نسق متكامل أمر يفرضه الواقع البحثي.

ولأننا نعتبر الدافعية ضرورة حياة فقد حاولنا أن يكون هذا الكتاب إضافة لمجال دراستها، وتم تقسيمه إلى خمسة فصول. عالج الفصل الأول فكرة الدافعية وخصائصها ونظرياتها، واهتم الفصل الثاني بمقومات التصور الإسلامي للدافعية، أما الفصل الثالث- وهو جوهر هذا الكتاب- فقد قدمنا فيه نموذجاً ديناميكياً للدافعية. وجاء الفصل الرابع معالجاً للعلاقة بين الدافعية وبين صعوبات التعلم والذاكرة. وتناول الفصل الخامس سؤالين مهمين في الأوساط التربوية، هما : كيف نقيم الدافعية للتعلم؟ وكيف ننمي الدافعية لدى المتعلمين في البيئة العربية؟

وكما بدأنا الكتاب بتمهيد (أما قبل) فقد أجملنا القول والفكر في نهايته بخاتمة عامة (أما بعد)، التمسنا فيها أن يكون ما قدمنا هنا إضافة حقيقية لمجال دراسة الدافعية وبداية طريق يستكمل أركانه باحثون أخرون.

وعلى الله قصد السبيل،

أ.د. حسين طـــــه

الفصل الأول

نظريات الدافعية

مقدمـــــة

يتناول هذا الفصل بالتفصيل والتحليل تعريف الدافعية وخصائصها ونظرياتها. ويعد هذا الفصل الركيزة الرئيسة للنموذج الديناميكي للدافعية الذي سيعرض في الفصل الرابع. وقد تم التركيز في عرض النظريات على كيفية استثارة الدافعية من خلال هذه النظريات، وقد حاولنا - قدر الاستطاعة- أن نعضد عرضنا للفروض المنبثقة من كل نظرية بمجموعة شارحة من الدراسات المتنوعة لأشهر الباحثين في مجال الدافعية.

١- تعريف الدافعية

تمثل الدافعية مكوناً افتراضياً يستخدم لوصف مجموعة من القوى والعوامل الداخلية/ الخارجية التي ينتج عنها تحريك واتجاه وكثافة واستمرارية السلوك. وانطلاقاً من هذا، فقد حاولت نظريات الدافعية تحديد القوة/ أو القوى التي تدفع الفرد إلى المثابرة والاستمرار في السلوك وبذل الجهد المخلص حتى يصل إلى هدفه المنشود.

والدافعية في اللغة تعني التحريك، واندفع أي أسرع في السير، والدفع بالنسبة للإنسان هو القوة المحركة أو الباعثة – أي هو علة السلوك إذ مصدر هذه التسمية الفعل اللاتيني Movere بمعني يتحرك وحين نريد أن نعرف لماذا تصرف أحد الأفراد على النحو الذي حدث، فنحن نتساءل عما دفعه أو حركه لهذا الفعل.

ومن ثم، يقصد بالدافعية مجموعة القوي التي تؤثر على الفرد أو تنبعث من داخله والتي تدفعه إلى التصرف بشكل معين وموجه نحو هدف محدد. فكل دافعية توجه نحو تحقيق هدف، أي إلى نتيجة يصل إليها الفرد، غير أن البواعث لا تلاحظ بسهولة، فهي كثيرة ومتعددة وتتفاعل فيما بينها لدى الفرد الواحد.

ووفقاً لمجموعة النظريات المعتبرة في مجال دراسة الدافعية، فإن هذه القوي قد تكون "الغريزة أو الفطرة، الحاجة، ثمرة التعلم" ويمكن تصنيف هذه النظريات على الأقل نظرياً.

والأصل في الدافعية أن تكون كامنة غير شعورية، وتجد من الشعور ما ينشطها ويثيرها، والمنبه أو المثير داخلياً أو خارجياً هو ما يحرك الدافعية من حالة الكمون إلى حالة النشاط.

لذا فقد عرفت الدافعية بأنها مجموعة الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تكون سبباً في ظهور السلوك وتوجيهه والمثابرة فيه. كما عرفت بأنها الانخراط والمشاركة والمثابرة في تنفيذ مهمة تربوية أو نشاط تربوي محدد.

ويمكن تعريفها بأنها ميكانيزم نفسي يولد لدى المتعلم الرغبة في التعلم ويقوده إلى استخدام مصادر التعلم التي بحوزته (الكتب والمراجع وغيرها) ويدفعه إلى الانخراط في أنشطة التعلم المختلفة ويساعده على الثبات في الانخراط في التعلم والمثابرة فيه لتحقيق مهمة محددة. علماً بأن هذا

الميكانيزم النفسي يقود المتعلم حينما ينتهى من النشاط التربوي إلى الانخراط في نشاط تربوي جديد.

وقد أشارت الدراسات المختلفة إلى وجود سبب أو دافع وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وتمايز البيئة الخارجية من جهة أخري، بمعني أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا منبهات البيئة وجوها وأثرها على الجهاز العصبي، بل لابد أن نعرف شيئاً عن حالة الفرد الداخلية فنتعرف على ميوله وحاجاته واتجاهاته وأهدافه وعلاقاتها بالموقف وما يدور في نفسه من رغبات وما يسعي الى تحقيقه من أهداف، هذه العوامل مجتمعة هي ما نسميها بالدافعية.

والجوانب المعرفية والوجدانية يرتبطان معاً ويعتمدان على بعضهما البعض اعتماداً إيجابياً داخل أنشطة التعلم. والجوانب الوجدانية ترتبط دائماً بالتصورات عن تقدير الذات، وقيمة الذات، والشعور بالمهارات الاجتماعية والدراسية.... الخ، وكذلك بالقيم (المنافع والفوائد والأهمية)، والأهداف (أهداف تعلم، وأهداف أدائية، أهداف حماية الذات، وأهداف التجنب ... الخ) والمعتقدات (السببية في النجاح والفشل) والمشاعر (المتعة، الهدوء، الضجر، السعادة، الضيق، الغضب،....). هذه الأبعاد الوجدانية تشكل محاور رئيسية في نظريات الدافعية إلى جانب العوامل الفردية والبيئية.

ومجمل القول، إن مجال دراسة الدافعية للتعلم يرتبط بدراسة العوامل الفردية والبيئية التي تهتم باختيارات وقرارات المتعلمين وبأهدافهم واندماجهم

في التعلم ومثابرتهم في مواجهة عوائق التعلم، وكذلك مشاعرهم المسيطرة عليهم أثناء وقبل التعلم...

٢- خصائص الدافعية

للدافعية عدد من الخصائص العامة، يمكن إجمالها على النحو التالي:

١) إن السلوك الإنساني ليس عشوائياً، وإنما هو نتيجة لبعض أنواع الدافعية الداخلية، وهذا لا يعني إمكانية التنبؤ بجميع أنماط السلوك الإنساني، وإنما يعني أن بعض أسباب هذا السلوك معروفة، والأسباب الأخرى غير معروفة.

٢) إن السلوك الإنساني موجه نحو تحقيق الأهداف، فلقد افترض أن الحاجات الشخصية تشبع عندما تحقق الأهداف.

٣) إن الأهداف لا تسيطر على السلوك وإنما تؤثر فيه، وتعطي الفرد توجهاً في محاولة لإشباع الحاجات، وترتبط جاذبية الهدف بكمية الإحباط الذي سببته الحاجات غير المشبعة.

٤) إن الناس في سلسلة غير منتهية لإشباع الدوافع ويناضلون دائماً لتحسين جهودهم وتطويرها.

٣- نظريات الدافعية

إن نظريات الدافعية هي نظريات شارحة ومفسرة للدافعية والعوامل المسببة لها. وهذه العوامل لا تفسر فقط الدافعية بل تتيح لنا التنبؤ بها.

وقد اهتمت نظريات عديدة بقضية الدافعية كنظرية الحاجات والنظرية السلوكية، ونظريات النجاح والفشل (نظرية التوقعات والتكافؤ، ونظرية الاستسلام المتعلم/العجز المكتسب، ونظرية العزو السببي، والنظرية الاجتماعية المعرفية، ونظرية الاختيار الحر)، وغيرها من النظريات.

وتطرح كل نظرية من هذه النظريات فروضاً تخص الفرد وبيئته، تكون سبباً في اختياراته ومقاصده وأداءاته، أي — في المجمل- مجموعة الآليات التي تلعب دوراً رئيسياً في دافعيتهم للتعلم.

وسوف نورد في السطور التالية هذه النظريات، بشيء من التفصيل في بعضها وبإيجاز للبعض الأخر. والتفصيل والايجاز يرتبط بما نريد إبرازه من أفكار سيكون لها مردودها في النموذج الديناميكي للدافعية والذي يمثل الهدف والوجهة الرئيسة لهذا الكتاب.

١- نظرية الحاجات (ماسلو وهيرزبرج)

تنطلق هذه النظرية من احتياجات الفرد، أي أنماط النقص التي يشعر بها سواء النفسية أو الفسيولوجية أو الاجتماعية، فالحاجات تدفع الفرد إلى القيام بالفعل لأنها تحدث نوعاً من التوتر فيحاول من خلال الفعل خفضه أو إزاحته. ويمكن القول بأن السلوك الدافعي المرتبط بالحاجات يكون وفق الوصف التالي: ظهور الحاجات تدفع المرء إلى الرغبة في إشباعها، ومن هنا تبدأ الأفعال أو التحرك نحو الإشباع، ينتج عنها نتائج تُرى على أنها مكافآت إذا ما نجح الأمر، أو عقاباً إذا ما فشل المرء في إشباع حاجاته. وهذا الأمر يقود إلى إعادة تنظيم داخلي للحاجات الأولية.

ويأتي ماسلو وهيرزبرج في مقدمة الباحثين الأكثر شهرة، في مجال التنظير للحاجات وتصنيفها. فقد قام كل منهما بتصنيف الحاجات في شكل هرمي. وعلى الرغم من دقة التنظير لنظرية الحاجات لماسلو وهيرزبرج إلا أنهما أهملا عوامل التأثير الاجتماعي، أي أن مبادئ النظريتين لا تسمح بالتدخل والتأثير على الأفراد الذين ينطلق أداؤهم كرد فعل لسياقات اجتماعية وأهداف خاصة، أي أن النظريتين أهملتا السياق الاجتماعي للأفراد والذي يمثل مكوناً رئيسياً للدافعية. لكن لابد من الإشارة إلى أن هذا الانتقاد لا يمنع من كون نظرية ماسلو ركزت على مبدأ "تحقيق الذات" ، أي أن يصبح المرء صادقاً مع طبيعته أو باختصار مع نفسه، بينما ركزت نظرية هيرزبرج على مبدأ "بناء المسئولية"، أي نمو روح المسئولية لدى الفرد.

وتركز نظرية "ماسلو" على التنظيم الهرمي للحاجات الفسيولوجية والأمن والانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات، وحينما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية الرئيسية (الغذاء، الجنس) تبرز الحاجة للنمو داخل بيئة داعمة (تقدم الملجأ أي السكن، الحماية، الاستقرار)، تليها الحاجات العليا للحب (القبول من الآخرين، العاطفة) والتقدير (المسئولية، الوضع الاجتماعي، السلطة)، وتحقيق الطاقة.

والحاجات العليا هي حاجات أقل حيوانية، وأكثر معنوية وتجريداً، وأكثر اتساعاً.

ويلاحظ أن ماسلو قد درس الحاجات وفق علم نفس شامل للإنسان، فهو يري أن الطبيعة البشرية "لم تنل التقدير الكافي"، فالإنسان ذو طبيعة عليا

وهـي فطريـة كطبيعتـه الـدنيا، وهـي تشـتمل علـى حاجـات تـرتبط بالعمـل والمسئولية والإبداع والأمانة والعدل. لذا فقد ركز ماسلو على علم نفس النمو أكثر من علم النفس التكيفي.

وتحقيـق الـذات عنـد ماسـلو لا يقـف عنـد حـد إنجـاز العمـل، لأن ماسـلو يراه أيضاً وقبل كل شيء في الخبرات السارة التي يعيشها المرء. وهـذه الخبـرات تسـمح بـدمج أوجـه الـذات المتعـددة ليصـل المـرء إلى درجـة كـبيرة مـن النضـج، أكثـر مسـئولية، وأكثـر نشـاطاً وأكثـر اسـتقلالية، متحـرراً مـن الشـكوك والتحفظات، أكثر قدرة على التعبير، والإبداع...

ومما سبق، يمكـن القـول بـأن ماسـلو قـد أسـس نظريتـه علـى ثلاثـة افتراضات:

١) أن الناس كائنات ضعيفة يمكن أن تؤثر حاجاتهم في سلوكهم، وأن الحاجات التي لم تشبع هي التي يمكن أن تؤثر في السلوك.
٢) أن حاجات الفرد مرتبة حسب أهميتها، أو على هيئة هرم من الحاجات الأساسية كالطعام والمأوى، إلى الحاجات المعقدة مثل تحقيق الذات.
٣) أن الفرد يتقدم إلى المستوي التالي من الهرم، أو من الحاجات الأساسية إلى الحاجات المعقدة، عندما تشبع الحاجات الدنيا.

وهذا يفضي بنا إلى القول بأن:

١) الدوافع معقدة جداً، وليس هناك دافع واحد يؤثر في السلوك بمعزل عن الدوافع الأخرى. فهناك عدد من الدوافع تعمل في الوقت نفسه دائماً.

٢) إن الحاجات المشبعة ليست دافعاً، إذ عندما تشبع حاجة تظهر حاجة أخري، وهكذا يبقي الفرد في حالة تحفر دائم.

٣) يمكن إشباع الحاجات العليا بطرق متنوعة وبشكل أكبر من إشباع الحاجات الدنيا.

وكما هو الحال عند "ماسلو"، ركز هيرزبرج على تصحيح المسار الذي تتبعه المؤسسات الرسمية في التعلم والصناعة ليكون مفهوم جودة الحياة هو الغالب في الإعداد وتصميم مواقف التعلم، فالوظيفة الأولى لكل تجمع اجتماعي هي إتاحة الوسائل التي تسمح للفرد بالتمتع بالحياة وأن يكون للحياة معني وقيمة.

وقد وقف هيرزبرج على عاملين رئيسين هما:

أ- عامل خارجي : يتمثل في جودة الحياة، وهو يركز على احتياجات غيابها يشعر المرء بالإحباط وعدم الاستقرار "وهذا ما يدعوا العمال (في المجال الصناعي، إلى المطالبة بتحسين أوضاعهم المالية، والنفسية. ولكن توفر هذه الأشياء يصيب المرء بالهدوء ولا يثيرهم بشكل تام)".

ب- عامل داخلي: أي الدافعية الذاتية، وترتبط بأهمية العمل، وأنواع المسئوليات، وسبل الإنجاز والنجاح.

ومن ثم، فإن ثمة اختلاف بين النوعين، فالعوامل الأولى لا تفيد إلا في تهدئة الإحباط، أي إعادة توازن سالب، والأخرى ذات طبيعة ديناميكية تغري وتشعل الحماسة للعمل، فيعطي المرء كل ما يملك في سبيل إنجاح العمل.

ويقسم هيرزبرج الحاجات في شكل متدرج، فالحاجات التي في الأسفل من حيث التدرج ترتبط بالراحة أو الأمن، والحاجات التي في أعلى التدرج لها دور تنشيطي ومؤثر في النمو الشخصي للفرد.

وهكذا يقسم هيرزبرج الأفراد الى فئتين:

أ- من يبحثون عن تجنب الآلام التي يفرزها الوسط أو البيئة، وهم يركزون على ظروف العمل، والعلاقة مع الإدارة، والأمور الخاصة بالتعيين والعائد المادي.

ب- من يبحثون عن النمو الشخصي وتنمية أنفسهم، وهم يهتمون بالإمكانات والطاقات التي تتاح لهم، والخاصة بالعمل والإنجاز والنجاح، والإبداع، وهم يقومون أعمالهم من حيث جودتها، سعياً إلى تحقيق ذاتهم وتطوير أنفسهم.

ويبدو أن الفصل الذي أوجده هيرزبرج هو الخطأ الرئيسي في نظريته، على الرغم من أن طبيعة العلاقة بين العاملين ديناميكية وتفاعلية. لكن تظل الإضافة التي قدمها هيرزبرج إلى مجال دراسة الدافعية مرتبطة بأن بعض العوامل تفيد في خفض التوتر والخوف لدى الأفراد (أي إعادة التوازن الداخلي لهم)، وعوامل أخري وظيفتها إثارة وتحريك الدافعية للعمل والنجاح والإبداع...

- إثارة الدافعية وفق نظرية الحاجات

ويمكن تحفيز واستثارة الدافعية للتعلم وفق نظرية الحاجات انطلاقاً من المحاور التالية:

(١) استقلالية التعلم

وذلك من خلال:

- ✍ إعطاء التلميذ مساحة من الحرية في اختيار وتنظيم المحتوى العلمي.
- ✍ استخدام عدد ملائم من المداخل والأساليب التدريسية التي من شأنها أن تتوافق مع الذكاءات المتعددة للمتعلمين، فيختار المتعلم منها ما يتناسب مع قدراته وإمكاناته واحتياجاته.
- ✍ السماح للتلميذ بتحديد أهدافه.
- ✍ السماح للتلميذ باستخدام أدوات التقويم الذاتي وقوفاً على مدى تقدمه وإشباع حاجاته.
- ✍ استخدام التعلم بالتعاقد ويكون العقد التربوي ملزماً للتلميذ والمعلم ويوضح فيه الأهداف والإجراءات والمسؤوليات الخاصة بكل طرف.
- ✍ وضع القواعد المنظمة للتعلم والتي من شأنها تحقيق استقلالية المتعلم.

(٢) الاحتياجات والاهتمامات

وذلك من خلال:

- ✍ التركيز على تساؤلات المتعلمين ومشكلاتهم والاعتماد على خبراتهم الحياتية.
- ✍ الاستماع الواعي للتلاميذ وهم يعبرون عن احتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم.
- ✍ تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة ومناقشة المشكلات المرتبطة بالتعلم.

- ✍ بناء المواقف التعليمية في قالب من المشكلات الحياتية والألعاب التعليمية وغيرها من الصور التي من شأنها بث جو من متعة التعلم.
- ✍ ارتباط أنشطة التعلم بالمواقف الواقعية.

(٣) الجوانب الاجتماعية

وذلك من خلال:

- ✍ احترام آراء المتعلم ووجهة نظره.
- ✍ الوثوق بإمكانات كل متعلم في إحراز تقدم ملموس على المستوى المعرفي والمهاري.
- ✍ استخدام أنماط التشجيع دفعاً للمتعلم وتحفيزاً له.
- ✍ التركيز على تقويم نتائج التعلم وليس شخص المتعلم.
- ✍ بناء الاعتماد الإيجابي بين المتعلمين من خلال تقديم وطلب المساعدة فيما بينهم.
- ✍ توفير مناخ ملائم للحوار بين أطراف العملية التعليمية.

(٤) المناخ الصفي

وذلك من خلال:

- ✍ بناء مناخ صفى يعتمد على مبدأ الثقة المتبادلة.
- ✍ تشجيع التعاون بين المتعلمين.
- ✍ إضفاء روح من الدعابة داخل قاعة الصف.
- ✍ نقل حماسة التعلم وحب الاستطلاع من المعلم الى المتعلمين.
- ✍ إضفاء مناخ من التواد والحب وعلاقات المودة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم.

٢- النظرية السلوكية

وهـي تنظـر إلى الكـائن الحـي نظرتهـا إلى آلـة ميكانيكيـة معقـدة لا تحركه دوافع موجهة نحو غاية، بل مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغدية مختلفة.

وتغلو هذه النظرية في توكيد أثر البيئة والتربية على نمو الفرد، وتقلل من شأن وأثر الوراثة إلى حد كبير، كأن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، فليست هناك استعدادات موروثة أو ذكاء موروث، إن هي إلا مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته.

وتري هذه النظرية أن جميع ضروب التعلم وتكوين العادات عند الإنسان تتلخص في اكتساب منعكسات شرطية، وبعبارة أخري فكل تعلم ترابط آلي بين مثيرات واستجابات طبيعية أصلية فيه يثار السلوك برموز وإشارات تنوب عن مثيراته الأصلية.

ويعتمد بناء العادات على التكرار من جهة، وعلى الإثابة من جهة أخري، فالإنسان ينزع إلى ترك السلوك الذي يتبعه عقاب فالاستجابة الناجحة في موقف معين تقترن بحالة من الرضا والارتياح والسرور، وهذا من شأنه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدي إلى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها وإطراد حدوثها حين يتكرر الموقف.

وهذا يعني أن التدعيم شرط أساسي لحدوث جميع حالات التعلم، فإن لم يوجد دافع وتدعيم استحال التعلم.

- إثارة الدافعية والنظرية السلوكية

انطلاقاً من مبادئ النظرية السلوكية، فإنه يمكن استثارة دافعية الطلاب من خلال المحاور التالية:

(١) الأهداف

وذلك من خلال:

- ✍ دعم التعلم المبنى على الأهداف.
- ✍ تقسيم المادة التعليمية الى أجزاء، لكل جزء هدف محدد.
- ✍ الاعتماد على تمارين بنائية لقياس مدى تحقق الأهداف.
- ✍ الاعتماد على أسئلة امتحانات تقويمية ترتبط مباشرة بالأهداف التعليمية.
- ✍ الصياغة الإجرائية الدقيقة للأهداف التعليمية.
- ✍ تقويم تقدم الطالب وفقاً لتحقيق الأهداف.
- ✍ التركيز على الأهداف الإجرائية الخاصة.
- ✍ اقتراح أهداف قابلة للقياس يمكن تحقيقها وملاحظتها.

(٢) التعزيزات

وذلك من خلال:

- ✍ تخصيص أنماط من التعزيز لكل مرحلة أو خطوة تعلم يتم تحقيقها.
- ✍ استخدام المعززات المادية (النقاط، لوحات الشرف ،... الخ).
- ✍ التعزيز وفقا للمناسبة أو الموقف وليس بشكل يومي.
- ✍ الإعلان عن المعززات قبل البدء في النشاط.
- ✍ السماح للتلاميذ باختيار مكافآتهم بأنفسهم.

- ✍ تجنب استخدام العقوبات وبخاصة التهديد بإعطاء درجات منخفضة في أعمال السنة.

(٣) التغذية الراجعة

وذلك من خلال:

- ✍ تقديم تغذية راجعة عن أدوات المتعلم بشكل منتظم وفوري.
- ✍ التركيز على تقديم أنماط من التغذية الراجعة الإيجابية.
- ✍ استخدام وسائل تقنية تقدم تغذية راجعة فورية.
- ✍ التركيز على الايجابيات عند التقويم ورصد التعليقات على الأداءات التعليمية وعدم التعمق في رصد الأخطاء، بل يتم الإشارة إلى عدد قليل من الأخطاء بشكل ضمني.

٣- نظرية النجاح والفشل

وينبثق من هذه النظرية سلسلة من النظريات، سنوردها على النحو التالي: نظرية التوقعات والتكافؤ، ونظرية الاستسلام المتعلم/العجز المكتسب، ونظرية العزو السببي، والنظرية الاجتماعية المعرفية، ونظرية الاختيار الحر.

أ- نظرية التوقعات والتكافؤ

وهذه النظرية تدرس العمليات التي تقود وتوجه الاختيارات الواعية أو المقصودة للأفراد، وأشهر هذه النظريات نظرية "التوقعات" ونظرية "التكافؤ" والتي تقوم على المقارنات الاجتماعية وأهمية أن يعامل المرء بعدالة كما

الآخرين، وكلتا النظريتين تسعيان إلى تفسير السبب في كون بعض النتائج محببة ومرغوب فيها من الفرد.

وتنطلق نظرية "التوقعات" من مبدأ أن الأفراد يقومون باختيار من بين النتائج المتوقعة لبعض الأنشطة، وذلك اعتماداً على حدسهم وخبراتهم السابقة، فهم يقيمون احتمالية الحصول على نتائج فرضية، أي مرغوب فيها باتباع سلوك مناسب، ومن ثم فهم لديهم دافعية للعمل والتعليم، ويأملون في أن يكونوا أكفاء مع غيرهم ويحصلون على نتائج مرضية.

ونظرية التوقعات –إذن- تنظر – مثلا- للمتعلم الذي يبحث عن إتقان وفهم المعارف في العلوم الطبيعية أنه ينتظر نتائج مرضية على المستوى المعرفي، وهذا هو ما يدفعه إلى الانخراط والمثابرة في أنشطة التعلم.

وتستند هذه النظرية على حقيقة وافتراض مفاده أن الناس يختارون السلوك المستند إلى توقعاتهم عن النتائج. والتوقع يمثل العلاقة المدركة بين الجهد والمكافآت. وبما أن التوقع هو احتمال أو (ترجيح) فإنه يمتد من (صفر إلى +١). وبعض النظر عن دقة إدراك الفرد، فإن التوقع يؤثر في زيادة الجهد المبذول أو نقصانه. ولتحديد مقدار الدافعية نضرب التوقع × التكافؤ، فإذا كان التوقع أو التكافؤ صفراً، فإن الدافعية ستكون منخفضة جداً، والعكس صحيح إذا ما اقترب التكافؤ من الواحد وازداد التوقع، عندها تزداد الدافعية ويزداد الجهد المبذول.

أما نظرية "التكافؤ" فهي تركز على مقارنة المكافآت التي تم الحصول عليها من قبل الفرد بمكافآت يمكن أن يحصل عليها أفراد أخرون في مواقف

مشابهة، فإذا كان ما يحصل عليه الفرد مكافئاً أو أفضل كان الدافع للسلوك والأداء أقوي.

ب- نظرية الاستسلام المتعلم

إن نظرية الاستسلام المتعلم تبين أن الفشل والنجاح يجب أن يخضعا إلى عملية تحكم من قبل الفرد حتى لا يقع له ما لا يحمده، أي ما يغضبه. ومن خلال عدد من الدراسات التي أجريت على الإنسان والحيوان، اتضح أن الأفراد يميلون إلى الاستسلام نتيجة عدم تحكمهم في الموقف، أي أن عدم القدرة على التحكم في الموقف هي السبب الرئيسي في الاستسلام والخضوع للفشل...

وتترجم آثار الاستسلام من خلال ثلاثة أنواع من العجز: دافعي، معرفي، عاطفي. ويظهر العجز الدافعي في تأخر استجابات المتعلم، والتأخر هنا وسيلة، والعجز المعرفي يظهر حينما يعطي المتعلم استجابات ضعيفة أو خاطئة، وهو يأخذ وقتاً طويلاً في تقديم إجابته، ويرغب دوماً في أكثر من محاولة يخيم على جميعها البطء وعدم القدرة. أما العجز العاطفي، فهو شعور المرء بالإحباط والاكتئاب والغضب تجاه الممتحن وتجاه الامتحان. وقد لوحظ أيضاً أن بعض المتعلمين ممن يشعرون بالعجز يعانون كثيراً من ارتفاع ضغط الدم.

وقد أظهرت نتائج الدراسات المتعاقبة أن العجز يعتمد –بشكل كبير- على الأفكار التي يحملها المرء، والتي ترتبط بعدم قدرته على التحكم في الموقف. ويمكن تفسير العجز/ الاستسلام من خلال:

- بُعْد خارجي/ داخلي: فيه يتساءل الأفراد عن سبب غياب التحكم وهل هو مرتبط بهم، أي بقدراتهم، أم مرتبط بظواهر وعوامل خارجية كالخط مثلاً.

- بعد عام/ خاص: حينما يظهر العجز/ الاستسلام في كل المواقف فهو عام، أما حينما يظهر في موقف أو في مجموعة من المواقف المحددة فإنه يوصف بأنه "خاص"، فالمتعلم الذي ينسب/ يرجع عدم قدرته على التحكم إلى نقص ذكاء عنده فهو يوجد سبباً عاماً، أما إذا أرجع هذا إلى قلة العمل والجهد فهو يرجعه إلى سبب خاص.

- بعد ثابت/ مؤقت: إذا ما كان غياب التحكم سيطول دون تحديد لنهاية فسيكون الشعور بالاستسلام والعجز مستمراً وثابتاً. أما إن كان الاستسلام/ العجز أمر انتقالي/ ومحدود بوقت فإنه يوصف بأنه مؤقت وعابر، فنقص الذكاء أمر ثابت أما قلة الجهد المبذول فأمر عابر.

ومثال ذلك، لطالب يجد نفسه في موقف فشل، فإنه سينسب هذا الفشل إلى عوامل مختلفة: فإذا كان تقدير هذا المتعلم أن فشله نتيجة لحالة من الكسل العام، فالسبب هنا داخلي، وعام، ومؤقت. وعليه إذن ان يبحث عن دافعيته كي ينجح في المرات التالية.

ومثال أخر، إذا أدرك الفرد أن العجز يرجع إلى نقص الثقافة العامة، فهو سبب داخلي، عام، مستمر. وهو يشعر عندئذ بأنه لا سيطرة له على الموقف، فهو يعاني إذن نوعاً من العجز المتعلم.

والتلاميذ الذين يعانون من فشل دراسي لا يرون جدوى من إخضاعهم لتدريب يستهدف إخراجهم من حالة الفشل الدراسي. بل الأمر يرتبط بمحاولة البحث عن آلية يمكن من خلالها أن نجعل هؤلاء الطلاب يشعرون ويدركون أن فشلهم سببه نقص/ قلة المجهود المبذول، وليس نقصاً في القدرة، وهذا من شأنه أن يخلق لديهم نوعاً من المثابرة والمقاومة والاستمرارية في تنفيذ الأنشطة المدرسية. لكن، لابد من القول بأن هذا قد لا يكون له نتائج مرجوة أو مرضية، على الرغم من كونه محفزاً وداعماً للطلاب، فالأمر يعتمد في المقام الأول على نظرة المتعلم لقدرته وجهده.

ولا شك أن مفهوم "الجهد" هو مفهوم رئيس في عملية التعليم، فهو حاضر باستمرار حينما يريد المتعلم أن يحقق مستوي معيناً من الأداء. وقد أبرزت الدراسات أن الربط بين المجهود المبذول والقدرة يمكن أن يحمي المتعلم من الاستسلام والعجز، ويمكن أن يكون هذا الارتباط سبباً في زيادته، فالطالب الذي ينجح في الحصول على درجة متميزة ومرتفعة فإنه يدرك أن قدرته أعلى من مجهوده وأنه سيحصل على هذه الدرجة وإن بذل جهداً أقل، والنقيض تماماً إن حصل على درجة منخفضة أو فشل، فسيقول أن قدرته أقل وإن كان مجهوده ضعيفاً. وفي كل الأحوال سيكون سبب الفشل هو المجهود الأقل، لكن الكارثة إن حدث الفشل أن يكون السبب في ذلك ليس المجهود، أي أنه بذل جهداً كبيراً ولم يتحقق الهدف.

وهكذا تتعدد الأمثلة وفي كل مثال تختلف التفسيرات، فقد يربط المتعلم بين العوامل الذاتية القدرة والمجهود المبذول حينما يريد إحراز تقدم في

مجال ما كالحاسوب مثلاً، فإنه سيبذل جهداً كبيراً وسيعتبر كل تقدم ولو بسيطاً خطوة نحو امتلاكه للمهارات الحاسوبية...

ج- نظرية العزو السببي

ترتكز هذه النظرية على مبدأ رئيسي يقول: إن سلوك الفرد الحالي هو الذي يؤثر في سلوكه القادم وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويعزو الفرد النجاح أو الفشل إلى أسباب أو عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وعدم توفر الإمكانات، أو إلى أسباب أو عوامل داخلية (كالقدرة، الجهد، الخ).

ومن ثم، فإن الأفراد يسعون إلى فهم الأسباب وراء حدوث الأحداث ونتائجها، وهذه الأسباب ترتبط بالحدث الواقع فعلاً وليس المستقبلي من ا لأحداث، وغالباً ما نرى أسباباً تتعلق بالقدرة وهى الأكثر شيوعاً لدى المتعلمين بمعني: (لقد كان أدائي جيداً بسبب براعتي، لقد كان أدائي سيئاً بسبب عدم كفاءة، أو تتعلق الأسباب بالمجهود المبذول" لقد نجحت بشكل رائع لأنني ذاكرت" أو "لم أوفق في الامتحان لأنني لم أذاكر").

هذا ويمكن أن نرى أسباباً أخري لكنها أقل شيوعاً، فعند النجاح تقول "لقد كانت المهمة يسيرة"، "لقد كان شرح المعلم رائعاً". وعند الفشل تقول: "كنت متعباً يوم الامتحان"، "لم أكن بحالة جيدة وقت الامتحان".

لكن يجب التنبيه على أن القدرة ثابتة نسبياً وعامة (أي لفترة من الزمن) وأن المجهود (مختلف وغير ثابت) وكذلك الحظ أو الحالة المزاجية

ويمكن أن يتغير كل منهم في أية لحظة، فنحن يمكن أن نتحكم في الجهد لكن لا تستطيع أن نتحكم في حظوظنا.

ولا شك، أن الفرد يسعد حينما يعزو نجاحه إلى قدرته وجهده أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية، كذلك عزو الفشل إلى أسباب غير مستقرة ومضبوطة يؤدي إلى توقعات عالية للنجاح المستقبلي أكثر من عزوها إلى أسباب مستقرة وغير مضبوطة. وهذه الأسباب، أو تلك هي ذات أهمية كبيرة في تفسير السلوك الإنجازي للأفراد.

ومن بين العوامل الفردية، المهارات المعرفية، فالتلميذ الذي لا ينخرط في حل مشكلة رياضية، من الأحرى أن نتأكد من توفر المعارف الإجرائية والاستراتيجية لديه، والتي تمكنه من حل هذه المسألة.

د- النظرية الاجتماعية المعرفية

في بيئة التعلم، تشكل الدافعية عاملاً رئيسياً للتعلم الذي ينتويه التلميذ. وتترجم الدافعية بحالة نفسية تتميز باستعداد قوي ورغبة في امتلاك محتوى تعليمي محدد أو اكتساب مهارة معينة.

ووفقاً لباندورا (١٩٦٨) والذي يتبعه فريق كبير من الباحثين في علم نفس تعليمي، فإن الدافعية تنتج عن علاقة سببية متبادلة بين سمات الفرد (ما يفكر فيه، وما يريده، وما يشعر به ... الخ) وبيئته التي تميزها طبيعة النظام الاجتماعي الذي ينخرط فيه والظروف التي تؤسس الوسط التعليمي،

والسلوكيات والأداءات التي يقوم بها تحقيقاً لهدف محدد أو حدث مرغوب فيه.

إن هذه المحاور الثلاثة تتفاعل فيما بينها بشكل مستمر وتؤثر في بعضها البعض. وفي هذا السياق، لا يمكن النظر إلى الدافعية على أنها حالة ثابتة ومتكررة تماماً في كل موقف، أي أنها حالة ديناميكية تتغير وفق الزمن، وتصور المرء عن قدرته بشأن تحصيل المقررات واكتساب المهارات والانخراط في الأنشطة الدراسية وأدائها بنجاح. وهذا التصور يحدد القرار الذي يتخذه المتعلم بشأن الانخراط في الأنشطة ودرجته والمثابرة في أدائه ومواصلة العمل تحقياً للهدف المرجو من التعلم.

ولا ينبغي أن ننسى أن هناك أشخاصاً لديهم ميل قوي للانخراط في المهام التعليمية أكثر من غيرهم، وإن كانت العوامل المرتبطة بموقف التعلم هي العامل الأقوى في تحديد حاجة الدافعية ودرجتها لدى المتعلم.

هذا، وقدد أسس باندورا النظرية الاجتماعية المعرفية انطلاقاً من الافتراضات الأربعة التالية:

١) يرى باندورا (١٩٦٨) أن الفرد يستفيد من الأنظمة الرمزية التي تسمح له بفهم بيئته وتفسيرها وبناء معنى من خلالها وتصور نتائج أداءاته. ومن هنا فإن مكونات الدافعية تشكل مجموعة المعارف والمعتقدات وتصورات الذات، التي يتم بناؤها وإعادة بنائها أثناء التعلم.

٢) يرى باندورا أن هناك قدرة مهمة للفرد تتمثل في قدرته على التنبؤ (التوقع). وهذه القدرة تسمح للفرد بقراءة الموقف والتنبؤ بما ستكون

عليه الأشياء. ويتم ذلك من خلال الخبرات السابقة، أي أن المعنى الذي يعطيه الفرد لهذه الخبرات يحدد إن كانت هذه الأخيرة إيجابية أم سلبية، أي أنه في ضوء هذه الخبرات يستطيع أن يحدد المتعلم إذا ما كان قادراً على النجاح فينخرط في العمل ويثابر، أو إذا ما كان غير قادر فيبحث عن وسائل الهروب من المشاركة أو على الأقل وسائل المشاركة المحدودة.

٣) إن ملاحظة الآخر هو سبيل يستطيع الفرد من خلاله أن يحصل على المعلومات التي تؤثر على دافعيته للتعلم، فالمتعلم ليس ملاحظاً سلبياً لكنه يتفاعل مع الموقف الذي يدور أمام عينيه. ففي ملاحظته للآخر، ينتقي المرء بعض المعلومات ويفسرها، ويصل من خلالها إلى معطيات عن قدراته الشخصية وذلك في ضوء ما أنجزه الأخر وما حققه من تعلم. وفي هذا، يحكم المرء على قدرته الشخصية في ضوء المهمة ودرجة استثماره لقدراته لإنجاح هذه المهمة.

٤) يمتلك المرء إمكانية أن يكون فاعلاً نشطاً في تحقيق نموه وأن يتحكم فيما يفعل وما يصير إليه. وفي هذا الأمر ترتبط هذه النظرية بما وراء المعرفة والتي تؤكد على ممارسة المتعلم لنوع من الضبط والتحكم في أدائه ونموه المعرفي والفكري.

وتؤكد كل من النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية ما وراء المعرفية على أن المرء ليس عضواً بسيطاً يقوم بردة الفعل السالبة على ظروف بيئته. على العكس تماماً، فإنه - إن أراد ذلك- لديه إمكانية أن يكون مسئولاً عن نموه الفكري والاجتماعي، والوجداني. وإن كان المرء يعيش في بيئة تؤثر فيه

من خلال سمات لها تفرض على المرء، فإنه بدوره يؤثر في هذه البيئة. إن الأفراد يتفاعلون مع هذه البيئة ويشاركون في تشكيلها وتغيير ملامحها.

ولا شك أن المرء العدواني يخلق من حوله بيئة ينفر منها الأخرون، أما الإنسان المكتئب يساهم بسلوكياته في خلق بيئة حزينة ويحكم على نفسه بأنه ليس جديراً بعطف الآخرين.

مما سبق يتضح أن النظرية الاجتماعية المعرفية ترى أن المرء عامل مؤثر يتحمل مسئولية كبيرة لما يحدث في بيئته ولما يتم من أداءات وأفعال وفيما يصل إليه كإنسان.

هـ- نظرية الاختيار الحر (ذاتية القرار)

بعيداً عن نظم التعليم التي يكون فيها للمتعلم خيارات في تعلمه وإعداده، فإن هناك نظم تعليمية تعتمد على عدم إتاحة الفرصة للاختيار وهى بذلك تنتهج سياسة "الجبر" أو "الإجبار"، وهذا ما يلقي بظلاله على مشكلة "جدوى التعلم" أو "قيمته" أو "دلالته". وتقل هذه المشكلة لدى أنظمة تعليم للكبار، حيث يكون للمنتسبين من المتعلمين فرص الاختيار للبرامج الدراسية، ما عدا ذلك، فالمشكلة موجودة بشكل كبير. ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية "الاختيار الحر" ويطلق عليها أيضاً "ذاتية القرار"، وهذا ما نميل إليه.

هذا، وقد أظهرت دراسة لديسي (Deci 1971) - وهي من أبرز الدراسات في مجال دراسة الدافعية- أن حرية الاختيار تؤثر بشدة على نمط الدافعية، ففي هذه الدراسة قام الباحث باختيار مجموعتين من التلاميذ

واقترح عليهم حل بعض الألغاز التعليمية. وقد تم ذلك خلال ثلاث جلسات، كانت الجلسة الأولي متطابقة وليس بها اختلاف في الإجراءات بالنسبة لمجموعتي البحث، وخلال الجلسة الثانية كان المعلم يقدم (١) دولاراً لكل لغز يجد التلاميذ له حلاً من تلاميذ المجموعة الأولي، بينما لم يحصل تلاميذ المجموعة الثانية على أي نوع من المكافآت المالية. وفي الجلسة الثالثة، ادعا المعلم عذراً يسمح له بالتغيب وطلب من التلاميذ في المجموعتين قبل انصرافه، أن يقوموا بحل بعض الألغاز الإضافية أو أن يقرأون صحفاً، أو لا يفعلوا شيئاً.

إن أهم ما في هذه التجربة الفريدة والمتميزة هي أنها سمحت بفهم دافعية الأفراد. قبل هذه التجربة كان التقويم هو العنصر الذي يسمح بقياس الدافعية للتعلم. فقد كان فيما مضي يدعا المتعلم إلى بذل مزيد من الجهد في موقف ما، حتى تتم مكافأته بمبلغ من المال أو بتجنب موقف أو حدث منفر. انطلاقاً من وجهة النظر هذه تتطابق تجربة "ديسي، ١٩٧١" مع النتائج الرئيسية المرتبطة بالإثارة لأن التلاميذ في الجلسة الثانية ممن حصلوا على مكافآت قاموا بحل عدد كبير من الألغاز مقارنة بغيرهم. ولكن إذا كان للمال أثر واضح على جهد المبذول من المتعلمين خلال فترة زمنية قصيرة، فماذا سيكون الوضع على المدي البعيد وعلى المشاركة في الأنشطة والاندماج فيها؟

من المعروف أن الدافعية تخلق تأثيرات مرئية، فالجهد المبذول ليس إلا مكوناً واحداً من مكونات الدافعية، فالزمن والانخراط هما مكونان لا يمكن تجاهلهما.

لقد ركزت دراسة "ديسي" هذه على حرية الاختيار الذي ترك للأفراد في الجلسة الثالثة، فقد كان يسيراً على الممتحن (الباحث) أن يراقب الأفراد ممن استمر في حل ألغاز إضافية، ومن ترك ذلك وقرأ صحفاً كوسيلة للتسلية ومن جلس دون فعل أي شيء. وقد استفاد من ذلك في حساب الزمن المستغرق في حل الألغاز وهو يساوي الزمن الذي يمضيه الفرد في نشاط ما بعيداً عن القيود والشروط.

وقد كانت النتائج مدهشة وغريبة، لأن التلاميذ الذين كانوا يحصلون على مكافآت مادية هم من أمضوا بحساب المتوسط الزمني أقل فترة زمنية في حل الألغاز، فالمكافئة التي كان له أثر دال على السلوك، انخفض هذا الأثر حينما غابت القيود وقل المجهود والمثابرة.

إن النظام الدراسي التقليدي "المعتاد" يعتبر المجهود كمرادف للدافعية، ومن ثم تبذل كل الجهود من أجل حث الطلاب على بذل الجهد بل بذل أقصي درجة من الجهد. وهذا الحث يأخذ أشكالاً كالثواب والعقاب، وهي الأنماط الأكثر شيوعاً في الوسط التربوي والتعليمي. ولكن هذه التجربة أثبتت أن استخدام الحافز من ثواب أو عقاب له حدوده.

ويوجد النمط المتكامل للدافعية ويطلق عليه الدافعية المدمجة أو المتكامل، حيث تتكامل في أشكال الداخلية والخارجية وهو يسمح للفرد بتنمية الذات، والفرد يسعي وفقاً لهذا إلى القيام بمجموعة من الأنشطة ترتبط بتحقيق ذاته.

هذا، وقد أشار ديسي وريان (Deci & Ryan,1985)إلى نمط أخر من الدافعية، وهى الدافعية "صفر"، أي اللادافعية أي الغياب التام للدافعية، وهي تكون حينما لا يجد المتعلم أي معني للأنشطة التي يمارسها داخل الفصل وخارجه، ولا يحقق فيها نتائج مرضية وحينما يشعر بأنه غير كفء ولا يمتلك المهارة المطلوبة لأداء النشاط واكتساب المعارف والأداءات المرغوب فيها، كما تشبه اللادافعية حالات العجز أو الاستسلام المتعلم.

- **إثارة الدافعية ونظريات النجاح والفشل**

يمكن استثارة الدافعية وفق نظريات النجاح والفشل السابقة من خلال المحاور التالية:

(١) الغايات

وذلك من خلال:

- تصميم الأنشطة التعليمية وفق غايات تعلم.
- اعتبار خطأ المتعلم أمراً وراداً وطبيعياً وهو بمثابة فرصة لفهم أداءاته، ومن ثم فإن الخطأ خطوة على طريق التعلم.
- بناء حوار تربوي ايجابي يرصد من خلاله العوامل المؤثرة على إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
- بناء المسؤولية الفردية لدي المتعلمين.

(٢) الذكاء

وذلك من خلال:

- البعد عن الحكم بأن النجاح مرده المصادفة، وأن الفشل مرده نقص الموهبة.

- العمل على إرساء مبدا تكامل الذكاءات لدى المتعلم وأن هناك جوانب معرفية وما وراء معرفية واستراتيجيات لتعلم كل نمط منها.
- مناقشة التلاميذ حول الأسباب التي يعزو إليها فشله.

(٣) القيمة

وذلك من خلال:

- الانطلاق في بناء وتصميم الأنشطة من تصورات المتعلم.
- التركيز على العائد من الأنشطة التربوية المقترحة.
- التركيز على الأنشطة التربوية ذات الدلالة.

(٤) الضوابط

وذلك من خلال:

- الإعلان عن ضوابط المهمة / النشاط قبل الشروع فيها.
- استخدام مؤشرات النجاح أثناء تنفيذ النشاط / المهمة.
- إعداد بطاقات شارحه للمهام الفرعية والأدوار الفردية.
- استخدام أدوات الضبط الذاتي أثناء التعلم.
- مراقبة أداءات المتعلم وفق المخطط المعرفي والزمني المعلن لأداء المهمة.
- مساعدة المتعلمين على تحديد العقبات التي تقف دون تنفيذ المهمة بنجاح وسبل التغلب على هذه العقبات وتوفير المصادر اللازمة لمواصلة الأداء.

(٥) الاستراتيجيات

وذلك من خلال:

- مساعدة المتعلمين في تحديد الاستراتيجيات والطرق اللازمة لنجاح المهمات التعليمية المقترحة.
- تزويد الطلاب بالمعارف النظرية والعملية وكيفية تنفيذ المهام المطلوبة.
- المناقشة الموضوعية للاستراتيجيات والطرق المستخدمة في تنفيذ المهمة ومدى التزام المتعلمين بها.
- استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط - الضابط - اعاده توجيه المسار).

(٦) القدرة على التحكم

وذلك من خلال:

- تنمية الشعور لدى المتعلمين بإمكانية التحكم في المهمة وضبطها وإعادة توجيهها الى المسار السليم.
- مساعدة المتعلم على إدراك أن النجاح او الفشل يرتبط بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
- مساعدة المتعلم على تحديد جوانب الضعف وتصحيح المسار.
- مساعدة المتعلم على تبني الاتجاهات الإيجابية في التعلم.
- تنمية مهارات الإدارة المعرفية للتعلم، والتي تسهم في تنمية شعور الطلاب بالقدرة على التحكم في المهمة المقدمة وضبطها وتنفيذها بنجاح.

الفصل الثاني□

الدافعية من منظور إسلامي

مقدمـــــة

ركز الباحثون في مجال علم النفس الإسلامي على عدد من الدوافع الفسيولوجية والنفسية والروحية. لذا يعالج هذا الفصل هذه الانواع في قالب جديد وبشيء من التفصيل في السطور التالية.

أولاً : الدوافع الفسيولوجية

الدوافع الفسيولوجية أساسية ولا غني عنها للإنسان لأنه يتوقف عليها حفظ حياته وبقاء نوعه، وهي تتمثل في الجوع والعطش، والتنفس، والراحة، والإخراج، والجنس، والأمومة.

<u>ويمكن تقسيم الدوافع الفسيولوجية إلى نوعين:</u>

١- دوافع حفظ الذات

ومنها كما ذكرنا دافع الجوع والعطش ودافع الحرارة والبرودة. وفى الحديث الشريف ما يبين ذلك.

عن ابن خداش عن رجل من المهاجرين من أصحاب الرسول (ﷺ) أن رسول الله (ﷺ) قال: "المسلمون شركاء في ثلاث: في الماء، والكلأ، والنار".

وفى هذا الحديث بيان بأهم الحاجات الفسيولوجية الأساسية للإنسان. فالإنسان بحاجة إلى الغذاء لإشباع دافع الجوع، وإلى الماء لإشباع دافع العطش، وإلى مسكن يقيه تقلبات الجو وأذى البرودة والحرارة الشديدتين، ويجد سكناً له وراحة وأمناً.

ومن دوافع حفظ الذات أيضاً دافع الإخراج الذي يدفع إلى التخلص من فضلات الطعام والشراب، التي إن لم يتلخص منها الإنسان، تؤدي إلى إيذائه والإضرار بصحته، وقد كان رسول الله (ﷺ) يقول بعد قضاء حاجته: "الحمد لله الذي أذهب عنى الأذى وعافاني"

٢- دافع بقاء النوع

ويتمثل في دافع الجنس، ودوافع الأمومة.

(أ) الدافع الجنسي

يؤدي الدافع الجنسي وظيفة مهمة في حياة الإنسان والحيوان، فبسببه تتكون الأسرة، ويحدث التناسل، وتتعاقب الأجيال، ويبقى النوع. وقد أشار القرآن الكريم إلى وظيفة الدافع الجنسي في بقاء النوع. قال تعالى: (وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ أَزْوَاجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةً)[1]

وقد حث (ﷺ) على الزواج من المرأة الودود الولود. قال عليه الصلاة والسلام: "تزوجوا الودود الولود، فإنى مكاثر بكم الأمم"

(ب) دافع الأمومة

دوافع الأمومة سلوك فطري غريزي وقد أشار رسول الله (ﷺ) إلى دافع الأمومة وما تبذله الأم من سلوك حباً وعطفاً ورعاية لأبنائها. فقد شكا رجل إلى النبي سوء خلق أمه، فقال عليه الصلاة والسلام: "لم تكن سيئة الخلق حين حملتك تسعة أشهر". قال إنها سيئة الخلق: قال: "لم تكن كذلك حين

[1] سورة النحل الآية ٧٢.

أرضعتك حولين". قال إنها سيئة الخلق. قال: "لم تكن كذلك حين أسهرت لك ليلها، وأظمأت نهارها". قال: لقد جازيتها. قال: "ما فعلت لها؟" قال: حججت بها على عاتقي قال: "ما جزيتها ولو طلقة".

وقد أشار القرآن الكريم إلى ما تتحمله الأم من عناء في الحمل والولادة. قال تعالى: (وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا ۖ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا ۖ وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا ۚ)[٢]

ثانياً : الدوافع النفسية والروحية

وهى ترتبط بحاجات الإنسان النفسية والروحية. ويضم هذا القسم من الدوافع:

أ- الدوافع النفسية.

وهى ما يطلق عليه علماء النفس المحدثون اسم الدوافع النفسية والاجتماعية، لأنها تشبع حاجات نفسية للفرد من جهة، وتظهر أثناء تنشئة الفرد الاجتماعية، وتفاعله الاجتماعي مع غيره من جهة أخرى.

ب- الدوافع الروحية

وهى دوافع ترتبط بالناحية الروحية في الإنسان، مثل دافع التدين، والتمسك بالتقوي، وحب الخير، وحب الحق والعدل، وكره الشر والباطل والظلم.

---

[٢] سورة الأحقاف الآية ١٥

وفي السطور التالية تفصيل لهذه الأنواع من الدوافع.

١) دافعية التدين:

وهو دافع فطري للإنسان، فهو يولد به ويدفعه هذا إلى معرفة الله والإيمان به وتوحيده والتقرب إليه بالعبادة. قال تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ)[٣]

وقد قال تعالى: (وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَا ۛ أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ)[٤]

وقد قال صلى الله عليه وسلم:

"ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء".

٢- دافعية التنافس:

وهو من الدوافع النفسية الاجتماعية الشائعة بين الناس. وتحدد ثقافة المجتمع وقيمه الأشياء التي يستحسن فيها التنافس، وقد حث القرآن الكريم المسلمين على التنافس في تقوي الله، والتقرب اليه بالعبادات والأعمال

---

٣ سورة الروم الآية ٣٠

٤ سورة الأعراف الآية ١٧٢

الصالحة. قال تعالى: (إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (٢٢) عَلَى الْأَرَائِكِ يَنظُرُونَ (٢٣) تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ (٢٤) يُسْقَوْنَ مِن رَّحِيقٍ مَّخْتُومٍ (٢٥) خِتَامُهُ مِسْكٌ ۚ وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ (٢٦)[٥]

وقد حذر النبي من التنافس السلبي الذي يولد الحقد والكراهية والبغضاء والشحناء. قال (ﷺ):

"فوالله ما الفقر أخشي عليكم، ولكنى أخشي أن تبسط الدنيا عليكم كما بسطت على من كان قبلكم، فتتنافسوها كما تنافسوها، فتهلكم كما اهلكتهم".

٣- دافعية التملك:

وهي من الدوافع النفسية التي يتعلمها الإنسان –في الأغلب- أثناء تنشئته الاجتماعية، فالإنسان يتعلم من الثقافة التي ينشأ فيها ومن خبراته الشخصية، حبه لامتلاك المال والعقارات والأراضي والممتلكات المختلفة التي تشعره بالأمن من الفقر، وتمده بالنفوذ والجاه والقوة في المجتمع.

قال تعالى: (زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ۖ وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَآبِ)[٦]

[٥] سورة المطففين الآيات من ٢٢ إلى ٢٦
[٦] سورة آل عمران الآية ١٤

وقد قال صلى الله عليه وسلم: "لو كان لأبن آدم واديان من ذهب لأحب أن يكون له ثالث. ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب، ويتوب الله على من تاب".

٤- دافعية الخير:

وهي في الواقع مجموعة من الدوافع التي تؤدي بصاحبها إلى فعل الخيرات والسير في طريق الهداية والإيمان. قال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُم بِإِيمَانِهِمْ ۖ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ)[٧]

وقوله تعالى: (۞ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ)[٨]

ومن ثم، فالسعداء هم الذين يستجيبون لدوافع الخير ويستكينون لها فيصدقون المرسلين ويمتثلون لأوامر الله ويعملون الصالحات.

٥- دافعية التحصيل والمعرفة:

وهي دافعية فطرية تحث الإنسان على البحث والاكتشاف ومواصلة التعلم، والنظر في ملكوت الله للتوصل إلى ربوبيته ووحدانيته للتعرف على نظام الكون وسننه وعلى المسببات والأسباب والنتائج.

ويرتبط هذا الدافع بمستوي القدرات العقلية، فكلما اقترب الإنسان من درجة السواء العقلي كلما قوى هذا الدافع في مجال التعليم والتعلم.

---

[٧] سورة يونس الآية ٩
[٨] سورة النحل الآية ٩٠

قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ)[9]

فالدافع إلى المعرفة هنا يؤدي إلى الوصول إلى اليقين. وذلك يكون عن طريق المشاهدة والملاحظة وهو ما يقود إلى اطمئنان القلب للحقائق.

قال تعالى: (قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ)[10]

٦- دافعية الحياة:

ويعمل هذا الدافع على الحث على المحافظة على النفس والابتعاد عن موارد الهلاك ومواطن الردى. قال تعالى: (وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ)[11]. وهذا الدافع لا يكون مقبولاً في وقت الحرب ومن يستجيب له يصبح من الجبناء وممن يتخلى عن الزود عن بلده ووطنه. وهذا ما صوره قوله تعالى: (وَإِذَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ أَنْ آمِنُوا بِاللَّهِ وَجَاهِدُوا مَعَ رَسُولِهِ اسْتَأْذَنَكَ أُولُو الطَّوْلِ مِنْهُمْ وَقَالُوا ذَرْنَا نَكُن مَّعَ الْقَاعِدِينَ (٨٦) رَضُوا بِأَن يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ (٨٧)[12]

---

[9] سورة البقرة الآية ٢٦٠
[10] سورة البقرة الآية ٢٦٠
[11] سورة البقرة الآية ١٩٥
[12] سورة التوبة الآيتان ٨٦- ٨٧

وقال تعالى: (وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ نَافَقُوا ۚ وَقِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا قَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوِ ادْفَعُوا ۖ قَالُوا لَوْ نَعْلَمُ قِتَالًا لَّاتَّبَعْنَاكُمْ ۗ هُمْ لِلْكُفْرِ يَوْمَئِذٍ أَقْرَبُ مِنْهُمْ لِلْإِيمَانِ ۚ يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِم مَّا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ ۗ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يَكْتُمُونَ)[١٣]

٧- الدافعية إلى العدوان:

إن النفس هي مستودع للغرائز والدوافع بخيرها وشرها. وهذا النوع من الدوافع وهو فطري مكتسب ينتج عنه آثار سيئة على الشخص نفسه وعلى غيره.

قال تعالى: (إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰ أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (٨) اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا مِن بَعْدِهِ قَوْمًا صَالِحِينَ)[١٤]

وترى نفس الدوافع العدوانية عند فرعون الذي أرغى وأزبد وهدد وتوعد، قال تعالى: (إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ ۚ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ)[١٥]

٨- دافعية المجادلة

ويبدو هذا النوع من الدافعية في مناقشات الإنسان وجدله من أجل إثبات وجهات نظره أو تأكيد رأيه أو لبيان عدم رغبته في التحول عن اتجاهاته

---

[١٣] سورة آل عمران، الآية ١٦٧
[١٤] سورة يوسف، الآيتان ٨-٩
[١٥] سورة الشعراء، الية ٤٩

حتى ولو ثبت بطلانها. يقول الله سبحانه وتعالى: (وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا)[١٦]

ومن المعروف أن طابع المجادلة يظهر في كثير من الاضطرابات النفسية والعقلية مثل حالات البارانويا والذهان، حيث يلجأ المريض إلى استخدام المبررات غير المنطقية لتبرير كل ما يدور حوله من أحداث حسب رؤيته الذاتية للحدث، ولا يقبل بوجهات النظر الأخرى مهما كانت صائبة.

٩- دافعية توكيد الذات

وهي من الدوافع النفسية، ويتمثل في قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أفكاره وآرائه ومشاعره، وحاجاته إيجاباً أو سلباً تجاه المواقف والأحداث بشكل لفظي أو غير لفظي (سلوكي)، دون تهديد الآخرين أو الاعتداء عليهم، ويتضح ذلك كما يلي:

- التعبير عن المشاعر

عن أنس، قال: قال رجل: يا رسول الله، إنى أحب فلاناً في الله، قال: فأعلمته؟ "قال: لا، قال: فأته فاعلمه"، قال: فأتاه فأعمه، فقال: يا فلان، إنى أحبك في الله، قال: أحبك الذى أحببتنى له.

وقوله (ﷺ): إذا أحب الرجل أخاه فليخبره أنه يحبه ويشير الحديثان الشريفان هنا إلى أن الحب في الله والتعبير عنه مندوب ولا بد من اختيار الوسائل والسلوكيات المشروعة لهاذا التعبير.

---

[١٦] سورة الكهف، الآية ٥٤

- **التعبير عن الإعجاب بالآخر:**

عن جابر بن عبد الله قال: أقبل سعد فقال النبي (ﷺ) "هذا خالى فليرني أمرؤ خاله".

- **التعبير عن الرأي أمام الجميع:**

ومن امثلة ذلك الحديث الشريف: قال سلمان للنبي (ﷺ): "إنا كنا بفارس إذا حوصرنا خندقنا علينا".

وقد كانت المناسبة محاصرة المشركين للمسلمين في غزوة الخندق وقد أخذ النبي (ﷺ) برأي سلمان الفارسي.

- **التعبير عن الرأي عند أصحاب السلطة:**

ويضح ذلك من حديثه (ﷺ) عن أبى سعيد الخدري قال: قال رسول الله (ﷺ): "أفضل الجهاد كلمة عدل عند سلطان جائر أو أمير جائر".

والكلمة هنا هي من باب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر.

١٠- دافعية الإتقان

ويتضح ذلك في كثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، قال تعالى: (الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ)[١٧]

[١٧] سورة البقرة، الآية ١٢١

وتلاوة القرآن حق تلاوته هو أن يشترك اللسان والعقل والقلب، فحظ اللسان تصحيح الحروف بالترتيل وحظ العقل تفسير المعاني، وحظ القلب الاتعاظ والتأثير، فاللسان يرتل، والعقل يترجم، والقلب يتعظ.

وقوله تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ)[18]

وهذا يوجب اتقان العمل وأدائه بإحسان لأنه سيعرض على الله ورسوله وكافة المؤمنين.

ويرتبط الاتقان وهو دافع نفسي بصفة المراقبة الذاتية، وتعني أن يري الإنسان نفسه بنفسه في أقواله ونيته ومقصده. والإنسان يفعل ذلك لأنه مؤمن بأن الله يراه وهو جل جلاله مطلع عليه في سره وجهره.

قال تعالى: (وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ ۚ)[19]

قال تعالى: (أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ وَأَنَّ اللَّهَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ)[20].

وقوله تعالى: (وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا)[21]

ويتضح دافع اتقان العمل في كثير من الأحاديث النبوية الشريفة: عن ابن مسعود رضى الله عنه: أن أبا بكر وعمر بشراه أن رسول الله (ﷺ) قال: "من

---

[18] سورة التوبة، الآية ١٠٥
[19] سورة الحديد، الآية ٤
[20] سورة التوبة، الآية ٧٨
[21] سورة النساء، الآية ١

أحب أن يقرأ القرآن غضاً كما أنزل فليقرأه على قراءة ابن أم عبد". وكان رضى الله عنه قد أعطى حظاً عظيماً في تجويد القرآن الكريم وتحقيقه وترتيله كما أنزل.

وقد قال رسول الله (ﷺ): "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"

١١- دافعية المكافأة

وهو دافع نفسي، يسعى الفرد دوماً إلى الحصول على أجر ما عمل والمكافأة هي الباعث من وراء سلوكه، فيتعب ويجتهد ويكد أملاً في الحصول عليها، سواء معنوية كانت أم مادية، سواء كانت دنيوية أم أخروية.

قال تعالى: (لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ)[٢٢]

وقال تعالى: (فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (٧) وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ)[٢٣]

هذه الآيات تبين ثواب العمل الصالح في الآخرة، أما في الدنيا تتكون الحياة الطيبة الهادئة المستقرة، قال تعالى: (مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)[٢٤]

---

[٢٢] سورة ابراهيم، الآية ٥١
[٢٣] سورة الزلزلة الآيتان ٧-٨
[٢٤] سورة النحل، الآية ٩٧

وقال تعالى: (فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ)[٢٥]

أي قد تكفل سبحانه وتعالى لمن اتبع هداه ألا يضل في الدنيا ولا يشقى في الآخرة، فيكون في الدنيا مهتدياً مستقيماً ولا يشقى في الآخرة بل له الجنة والكرامة.

هذا، وقد أوضحت أحاديث شريفة الثواب الذي يحصل عليه المرء نتيجة عمله، قال (ﷺ): "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله به طريقاً إلى الجنة"

وقوله (ﷺ): "أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه".

١٢- دافعية الحب

إن الله سبحانه وتعالى قد خلق الكون والإنسان من الحب ومن أجل الحب، فكل شيء يحب الله ويسبح بحمده. قال تعالى: (تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَاوَاتُ السَّبْعُ وَالْأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ ۚ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَٰكِن لَّا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ ۗ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا)[٢٦]

والحب عاطفة تدفع المرء إلى العمل وأداء كل ما يرضي المحبوب. قال تعالى: (قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ)[٢٧]

---

[٢٥] سورة طه، الآية ١٢٣
[٢٦] سورة الإسراء، الآية ٤٤
[٢٧] سورة آل عمران، الآية ٣١

وحب النبي لربه جل جلاله جعله ينغمس في الطاعات ويجعلها خالصة لوجهه الكريم. قال تعالى: (قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)[28]

وحب الله يستوجب البذل والعطاء في كل وقت وخاصة وقت العسرة والحرب. قال تعالى: (انفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ)[29]

وقد أختار نبي الله يوسف السجن على الزنا لأنه أحب الله وأطاعه. قال تعالى: (قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ ۖ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنَ الْجَاهِلِينَ)[30]

وقد وقعت حادثة لنبي الله سليمان أنه أحب الخيل حباً شغله عن طاعة ربه، فتبرأ عليه السلام من هذا الحب، وقدم ما أحب قرابين من أجل حب الله جل جلاله.

(فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَن ذِكْرِ رَبِّي حَتَّىٰ تَوَارَتْ بِالْحِجَابِ)[31]

والله جل جلاله يحب العبد ما استمر في طاعته وتقواه لله. قال تعالى: (وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ)[32]. قال تعالى: (إن الله يحب المتقين)[33] وكذلك فإن الله لا يحب الظالمين ولا يحب الكافرين ما استمروا على ذلك.

---

[28] سورة الأنعام، الآية ١٦٢
[29] سورة التوبة، الآية ٤١
[30] سورة يوسف الآية ٣٣
[31] سورة ص، الآية ٣٢
[32] سورة آل عمران ، الآية ١٣٤

١٣- دافعية المسئولية

وهى من الدوافع الاجتماعية، ويقصد بها قيام المرء بما يتوجب عليه من أداءات على الوجه الأكمل. والشعور بالمسئولية يدفع المرء إلى القيام بدوره وفق قدراته وطاقته دون تقصير.

وقد قبل الإنسان الأمانة وتحمل مشاقها، والأمانة هي الأوامر والنواهي. قال تعالى: (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ ۖ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا)[٣٤]

وقد تحملت نملة المسئولية فنجت أخواتها وحذرتهم من أن يحطمهن جنود سليمان عليه السلام. قال تعالى: (حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ)[٣٥]

وجاء رجل من أقصى المدينة يسعى بعد أن علم أن أهل قريته عازمون على قتل الرسل الثلاثة الذين أرسلوا إليهم، فلم يمنعه مرضه من أداء مهمته.

قال تعالى: (وَجَاءَ مِنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَىٰ قَالَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ)[٣٦]

---

[٣٣] سورة التوبة، الآية ٧
[٣٤] سورة الأحزاب، الآية ٧٢
[٣٥] سورة النمل، الآية ١٨
[٣٦] سورة يس، الآية ٢٠

والمسئولية الإدارية هي من أعظم المسئوليات، والتفريط فيها مآله أليم. فعن رسول الله (ﷺ) أنه قال: "ما من عبد يسترعيه الله رعية، يموت يوم يموت وهو غاش لرعيته إلا حرم الله عليه الجنة".

١٤- دافعية الطاقة

الإنسان ينخرط في سلوك ما تربوي كان أم اجتماعي أو مهني إذا رأي في نفسه القدرة على أداء ذلك السلوك. فإن ادرك انه لا طاقة له على فعل ذلك انصرف عنه وأعلن ذلك صراحة أو تلميحاً أو هروباً. قال تعالى: (قَالُوا لَا طَاقَةَ لَنَا الْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ ۚ)[٣٧]

ودعاء المؤمنين الثابت هو: "ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به"، أي لا تكلفنا بما لا نقدر على فعله أو بما لا نستطيع الوفاء به. والله جل جلاله يدعو عباده الى تقواه وفق قدراتهم واستطاعتهم. قال تعالى: (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ)[٣٨]. وقال تعالى: (وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ)[٣٩].

١٥- دافعية احترام الذات

وهى ترتبط بما يقوم به المرء من أجل صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينبغي من شأنها في نظر الغير، وفي نظر الفرد نفسه وذلك بإخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن الغير وعن الذات نفسها.

[٣٧] سورة البقرة، الآية ٢٤٩
[٣٨] سورة التغابن، الآية ١٦
[٣٩] سورة البقرة، الآية ١٨٤

واحترام الذات لا يعرف إلا قاعدة واحدة، وهي أن عيوب الذات يجب أن تظل مستورة لا تفضح. وفى هذا السبيل، يلجأ كثير من الناس إلى أساليب من خداع الذات لا يتصورها العقل: من الصلف والاستعلاء إلى اتهام الغير والافتراء عليهم، إلى جنون العظمة الذي لا حد لأوهامه قال تعالى حكاية عن قارون:

(قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ عِندِي ۚ أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِن قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا ۚ وَلَا يُسْأَلُ عَن ذُنُوبِهِمُ الْمُجْرِمُونَ)[40]

حتى الشيطان يدافع عن ذاته بالكذب والتبرأ من الذنب. قال تعالى: (وَقَالَ الشَّيْطَانُ لَمَّا قُضِيَ الْأَمْرُ إِنَّ اللَّهَ وَعَدَكُمْ وَعْدَ الْحَقِّ وَوَعَدتُّكُمْ فَأَخْلَفْتُكُمْ ۖ وَمَا كَانَ لِيَ عَلَيْكُم مِّن سُلْطَانٍ إِلَّا أَن دَعَوْتُكُمْ فَاسْتَجَبْتُمْ لِي) [41]

قال تعالى: (فَإِذَا مَسَّ الْإِنسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا ثُمَّ إِذَا خَوَّلْنَاهُ نِعْمَةً مِّنَّا قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ ۚ بَلْ هِيَ فِتْنَةٌ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ [42])

أي أن الإنسان يقول: إنما أعطيت الذي أعطيت من الرضاء والسعة في المعيشة والصحة في البدن والعافية على علم من الله يأتي له أهل تشريف ورضاه عني.

---

[40] سورة القصص، الآية ٧٨

[41] سورة ابراهيم، الآية ٢٢

[42] سورة الزمر، الآية ٤٩

ويظهر الأمر وكأننا نميل كل الميل إلى إخفاء سوءتنا النفسية كما نخفي عوراتنا الجسمية، وبخاصة لدى المفسدين.

قال تعالى: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (١١) أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَٰكِن لَّا يَشْعُرُونَ (١٢) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ ۗ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَٰكِن لَّا يَعْلَمُونَ (١٣))[٤٣]

فرغم إفسادهم يدعون أنهم مصلحون ويصفون المؤمنين بالسفهاء والله يقول لهم بل أنتم السفهاء حقاً.

١٦- دافعية القوة

تُحدث الحاجة إلى القوة رغبة في التأثير على الآخرين والسيطرة على البيئة. وترتبط دافعية القوة - بشكل خاص- بعلاقات الفرد مع الآخرين، لأن كل شخص لديه بعض الاهتمام للتأثير في الآخرين ويرغب مدى من السيطرة على العلاقات بين الأفراد، ويمكن القول بأن هدف دافعية القوة أن تشعر أنك قوي. ويتم اشباع دافع القوة بطرق عديدة متنوعة تتضمن السيطرة على المصادر، والسيطرة على المعلومات، والسيطرة على الناس، ويمكن أن يؤدي دافع القوة إلى سلوك بنائي أو تدميري.

[٤٣] سورة البقرة الآيات(١١-١٣)

والشعور بالقوة مصدر فخر. قال تعالى: (قَالُوا نَحْنُ أُولُو قُوَّةٍ وَأُولُو بَأْسٍ شَدِيدٍ وَالْأَمْرُ إِلَيْكِ فَانظُرِي مَاذَا تَأْمُرِينَ)[٤٤]

وهم بذلك أرادوا أن يقولوا أنهم أصحاب قوة وبأس وهم على استعداد لفعل ما تأمر به ملكتهم، التي أشعروها بأن الأمر والسلطان والقرار النهائي لها.

والإنسان يبحث عن السلطة والسلطان، لما لذلك من اشباع لحاجاته. قال تعالى: (وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ) [٤٥]

وأجابهم فرعون من منطلق هيمنته وسيطرته على أمور البلاد والعباد (من وجهة نظره)،(قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ)[٤٦]

وقد ساقت الرغبة في الحصول على الأجر والسلطان السحرة فانطلقوا بكل همة يتحدون نبي الله موسي عليه السلام: (قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَن تُلْقِيَ وَإِمَّا أَن نَّكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ)[٤٧]

والسلطة والسلطان وهما وليدا القسوة هما مصدر فرح وتواضع لدى الصالحين: قال تعالى: (فَسَقَىٰ لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّىٰ إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ)[٤٨] وقد تكون مصدر بغي وبطر من صاحبها.

---

[٤٤] سورة النمل، الآية ٣٣
[٤٥] سورة الأعراف، الآية ١١٣
[٤٦] سورة الأعراف، الآية ١١٤
[٤٧] سورة الأعرف، الآية ١١٥
[٤٨] سورة القصص، الآية ٢٤

قال تعالى: (۞ إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ۖ وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ)[49]

وقد جمعت آية قرآنية مصادر السلطة والقوة وكل ما يبحث عنه الإنسان، وهذه الآية قد نزلت في توبيخ اليهود الذين آثروا الدنيا وحب الرياسة فيها، وعلى اتباع محمد (ﷺ) بعد علمهم بصدقه.

قال تعالى: (زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ۖ وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَآبِ)[50]

---

[49] سورة القصص، الآية ٧٦
[50] سورة آل عمران، الآية ١٤

الفصل الثالث

الدافعية وعلاقتها بصعوبات التعلم والذاكرة

مقدمـــــة

يتناول هذا الفصل قضيتين مهمتين في المجال التربوي، قد اهتم بهما كثير من الباحثين في عدد من الدراسات والبحوث العلمية وهما صعوبات التعلم والذاكرة، لكن هناك ندرة واضحة فيما يرتبط بدراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم وبين هذين القضيتين. لذا فقد حاول هذا الفصل سد هذه الثغرة من خلال دراسة العلاقة بين الدافعية كمتغير تابع وبين صعوبات التعلم كمتغير مستقل من جهة وبين الدافعية كمتغير مستقل والذاكرة كمتغير تابع.

أولاً: الدافعية وصعوبات التعلم

يفسر كثير من المعلمين عدم انخراط الطلاب في الأنشطة التربوية بوجود مشكلات ترتبط بالدافعية وتقدير الذات، والثقة بالنفس. وهم يعتقدون أن هذه الجوانب هي استعدادات نفسية ينبغي أن نعيد بناءها قبل البدء في التدريس أو توجيه أنماط التعلم لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وقبل الشروع في شرح العلاقة بين الدافعية وصعوبات التعلم، ينبغي الوقوف على بعض الأفكار المرتبطة بماهية صعوبات التعلم والنظريات المفسرة لها وأنواعها، وذلك لإحداث نوع من التجانس الفكري بين فكرة جديدة نطرحها هنا وبين ما أعتاد الدارسون قراءته عند الحديث عن صعوبات التعلم. فالكتب التي عالجت فكرة صعوبات التعلم عديدة وتكاد تتشابه في طرحها.

١- تعريف صعوبات التعلم

عرف الباحثون صعوبات التعلم على أنها "اضطراب في العمليات العقلية (الإدراك، الانتباه، والتذكر، وحل المشكلة) ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة والحساب، وما يترتب على ذلك من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

كما عرفت بأنها "الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية:

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الاصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه

المظاهر مجتمعه وقد تظهر منفردة، وصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالباً ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً ما يكون ذلك مصاحباً بمشاكل في النطق، وينتج عن ذلك صعوبات في التعامل مع الرموز المكونة للغة الشفوية أو المكتوبة".

٢- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية

أ- النظرية النيورولوجية

ويعتمد هذا الاتجاه على وجود حد أدنى للخلل الوظيفي المخي، أو حدوث إصابة للمخ، وكلاهما يؤثر على أنسجة المخ، وذلك يؤدي بدوره إلى حدوث سلسلة من جوانب التأخر في النمو أثناء مرحلة الطفولة تصل بالتعلم إلى نشوء صعوبات في التعلم المدرسي.

ب- نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي

وتفسر هذه النظرية صعوبات التعلم على أسس حس –حركية، ثم يتطور الأساس الإدراكي الحركي إلى إدراكي معرفي. ولذلك يرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي وأن ذلك وراء صعوبات التعلم.

ج- نظرية تجهيز المعلومات

وهذه النظرية ترى المخ الإنساني كجهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات، ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة. وفي ضوء ذلك ترجع الصعوبة في التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في أحد العمليات والتي قد تكون في التنظيم، أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

د- النظريات المرتبطة بمهام التعلم

وتري هذه النظرية أن العمل المدرسي غالباً ما يكون غير ملائم للأنماط المميزة للأطفال في القدرة أو في أساليب التعلم.

ه- النظريات المعتمدة على ظروف التعلم

وهى ترتبط بالعوامل البيئية، والتي تسهم في خلق اضطراب تعلم لدى المتعلم أو تضخم نواحى الصعوبة الموجودة فعلاً، ومن هذه العوامل البيئية (التغذية غير الكافية، الفروق الاجتماعية والثقافية، المناخ الانفعالي غير المناسب، وأساليب التدريس غير الفعال).

وهذا يعني أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود تلف بالدماغ أو نقص في نمو الدماغ أو عجز جيني أو حرمان بيئي وغذائي مبكر، لكن جزء منها قد يعود إلى النقص في التدريب، وعدم قدرة المدرسة في تعديل التعلم بما يتناسب مع حاجات الطفل المتميزة.

ويمكن تقسيم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم إلى:

أ- العوامل الفردية: وهى العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية.

ب- العوامل البيئية: وهى العوامل المتعلقة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو، وأبرز مظاهر البيئة البيولوجية (الرحم)، البيئة الجغرافية، البيئة الاجتماعية والثقافية (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، دار العبادة، جماعة الأقران).

ج- العوامل الفردية البيئية: وهي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتشمل: (عمر الوالدين، نوع الولادة، تعرض الطفل للأمراض والحوادث، التغذية، النضج والتعلم).

- **أنواع صعوبات التعلم**

وتنقسم صعوبات التعلم إلى:

أ- صعوبات تعلم أكاديمية: وهى تظهر لدي المتعلم في واحدة أو أكثر من الصعوبات الخاصة بالقراءة، أو الكتابة، التحدث والاستماع والعمليات الحسابية، وذلك حينما يكون مستوي الأداء التعلمى للمتعلم في أي من هذه الصعوبات الخاصة متباعداً عن مستوي أدائه المتوقع.

ب- صعوبات تعلم نمائية: تظهر من خلال الوظائف الدافعية والعمليات المعرفية، وتتضمن عدداً من الصعوبات الفرعية الأولية وتتعلق بالانتباه

والإدراك والذاكرة، وعدد من الصعوبات الثانوية تتمثل في التفكير والكلام والفهم، وترجع في أصلها إلى اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم.

٣- الدافعية وعلاقتها بصعوبات التعلم

إن الغالبية العظمي من الدراسات التي أهتمت بدراسة الدافعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ركزت على العوامل الوجدانية، كتقدير الذات، الشعور بامتلاك المهارة، والفائدة وأهمية المعارف الدراسية، والعزو السببي... الخ. وهى دراسات في أغلبها مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في واحد أو أكثر من هذه الجوانب ويتم ذلك من خلال استبيانات ترتكز في محورها على محور المدرسة والمحتوي أو المقرر الدراسي.

ومن النادر أن نجد دراسات أهتمت بقضية الدافعية للتعلم من خلال دراسة واقعية أي ملاحظة مباشرة لعملية التعلم وتأثيرها على هذه العوامل الوجدانية ومن ثم تأثير هذه العوامل على دافعية الطلاب للتعلم.

ومن الأفضل ألا ننسب - بشكل كبير - على الصعيدين النظري والتجريبي النقص في اندماج المتعلم إلى ضعف تقديرات الذات. إن تقدير الذات هو تكوين متعدد الأبعاد وديناميكي لتصورات الفرد عن نفسه، يشمل تصور الفرد لقدراته في أداء الأنشطة وفهم المحتوي الرقمي، وتصورات الفرد عن سماته (كمظهره البدني، الحس الأخلاقي، قيمة ذاته). هذه الأبعاد المتعددة يتم المقارنة بينها من خلال تحليل تصورات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. ومن ثم، فإن هذه الأبعاد لا تتأثر بشكل منتظم وآلي بالصعوبات التي

يواجهها الطلاب داخل الصف، وبخلاف الشعور بامتلاك المهارة الخاصة بتعلم بعض البرامج الدراسية.

إن تصور التلاميذ عن قدراتهم على أداء أنشطة تعلم معينة والنجاح فيها يخضع في المقام الأول إلى نظرية القيم (التوقعات) وهى أحد المكونات الرئيسية لدافعية الطلاب على التعلم، وأحد مظاهر انخراطهم في الأنشطة ومثابرتهم على تحقيق النجاح.

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمندمجين في الفصول العادية يشعرون بأنهم أقل قدرة من غيرهم في إنجاز المقررات الدراسية، مقارنة بالطلاب العاديين. وهذا الشعور بعدم القدرة أو بأنهم أقل قدرة من غيرهم يظهر بوضوح حينما يطلب منهم المعلم أداء أنشطة محددة دون الأخذ في الاعتبار احتياجاتهم، وحينما يظهر تقييم الأداء أنهم ضعاف ، وذلك دون إظهاره وتركيزه على التدخلات التربوية التي يجب إقرارها لمساعدتهم على الانخراط والتعلم والنجاح كغيرهم من الطلاب العاديين.

وكذلك الحال بالنسبة للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم والمدمجين في فصول متخصصة، فإنهم يشعرون بأنهم أقل قدرة في تعلم المقررات الدراسية وذلك بسبب الفشل المتكرر الذي يواجهه هؤلاء الطلاب في دراسة تلك المقررات.

وتظهر الأبحاث أن الشعور بالقدرة مرتبط بالمقرر الدراسي وهو يساهم في قصدية التعلم لهذا المقرر، فكلما أدرك المتعلمون أنهم قادرون على تحقيق

هدف دراسي وعلى النجاح كلما اعتقدوا أنهم على استعداد لأداء ما يلزم في المستقبل، وذلك سعياً منهم لإتقان المهارات والمعارف، وبذل الجهد والمراجعة...

وتلعب القيمة التي يعطيها المتعلمون إلى المعارف المتعلمة دوراً بارزاً في إثارة دافعيتهم على التعلم: فهم يعكفون على التعلم وتحسين الأداء إذا ما رأوا في هذه الأنشطة فائدة كبيرة وأهمية لهم. ومن هنا تبرز أهمية المطالبة بالبدء في التركيز على اهتمامات المتعلمين أولاً وبناء الأنشطة التعليمية وفقاً لهذه الاهتمامات والاحتياجات. لكن هذه الفكرة - ورغم أهميتها وتكرارها من قبل معلمين متخصصين كثر - لا تلاقى صدى على أرض الواقع، وهى في نفس الوقت لا يمكن أن توقف الشطط في الممارسات التدريسية الأقل فائدة والأكثر ارهاقاً للمتعلمين.

ويجب التفريق بين الاهتمام بالمحتوى والاهتمام بالمعارف المتعلمة، فالنتائج تبرز أن التنظيم الاجتماعي والمحتوى يمثلان سمة كافية لجذب انتباه المتعلمين والحصول على رغبتهم في التعلم، ولكنها سمة غير كافية لانخراطهم في التعلم بسبب الصعوبات التي يواجهونها بسبب عدم توفر القدرة لديهم على التعلم، أي لا يمكن القول مباشرة بأن المحتوى والتنظيم الاجتماعي يصحبه -آلياً- انخراط معرفي للطلاب.

أما الطلاب العاديون ، فإن الدراسات تظهر أنهم يهتمون بالمعارف وأن هذا الاهتمام هو عامل مؤثر وإيجابي في بناء أهدافهم ومهاراتهم وأداءهم الدراسي، وهذا ما يفسر اندماجهم المعرفي ومثابرتهم على النجاح.

و يعتمد تنمية اهتمامات الطلاب بتعلم المعارف على جودة الخبرات السابقة للمتعلم: التحدي، الجهد، المهارات المكتسبة، الإشباع، الشعور بالرضا عن التعليم المحقق... الخ.

وترتكز الأنشطة التي تمارس داخل قاعات الفصول المتخصصة على المعارف الخاصة، أو على معارف تم اتقانها من قبل، ودور المعلم ينحصر في متابعة الأداءات التي يقوم بها المتعلم. ومثل هذه الأنشطة وهذه الممارسات لا يتولد عنها إلا القليل من خبرات التعلم الناجحة، كما أنها لا تسهم في تمكين المتعلم من التحكم في الأنشطة وممارستها ولا يتولد عنها نوعاً من المتعة والرضا والاهتمام من قبل المتعلمين.

إن ما يهم المعلمين والباحثين –على حد سواء- هو ما يتعلق بالرغبة في التعلم، والانخراط فيه، والمثابرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف التدريسية الواقعية، وكذا أنشطة التعلم داخل الفصول. في هذا السياق، فإن نموذج التعلم التكيفي الذي قدمه يوكارتس (١٩٩٦)، يركز على دراسة العمليات التي تثير الرغبة في التعلم والأداء وكذلك تثير مشاعرهم عند الشروع في مهمة تعلمية معينة. ويعني ذلك أن أهداف المتعلم تدفعه إلى بذل الجهد وتنشيط المعارف المطلوبة، والتخطيط والضبط والآداء الأفضل للتعلم.

وأهداف الأداء يقصد بها كل أشكال الأداءات التي يقوم بها المتعلم حينما يواجه موقفاً يحكم عليه بأنه مقيد له. وهي غير ملائمة لتنفيذ المهمة: تعبيرات لفظية وغير لفظية، مشاعر سالبة، التناقض بشأن شروط تنفيذ

المهمة، البحث عن إجابات، التجنب، انخراط في أنشطة ليس لها علاقة بالمهمة المطلوبة.

ووفقاً لهذا النموذج، فإن المهارات المعرفية والمكونات الوجدانية المرتبطة بالمقرر الدراسي - كالشعور بالقدرة وامتلاك المهارة، وأهمية المحتوي، والخوف من الفشل، وتقويم المهمة والموقف من زاوية احتمالات الفشل والنجاح والمنافع، وأهمية وفائدة المهمة- تمارس دوراً مهماً في دافعية التلاميذ على التعلم. وهذا ما أكدته دراسات عديدة أجريت على طلاب عاديين.

وتبرز نتائج الدراسات المهتمة بالوقوف على طبيعة الدافعية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المتخصصة أن ما يتصوره هؤلاء التلاميذ عند أدائهم نشاط دراسي معين كعامل مهدد لهم- يتطلب الكثير من القيود أو انه صعب التنفيذ ولا يتناسب مع إمكاناتهم ولا يعرفون ما يفعلون- يؤثر عليهم سلباً، فهم يسعون- عندئذ- إلى إعفاء أنفسهم من المشاركة في هذا النشاط، إذ لا رغبة لديهم في التعلم وأداء هذا النشاط، فهم لا يرغبون في استثمار مجهودهم فيه ويطلبون أداءه في وقت لاحق وفى ظروف مغايرة.

وينبغي الإشارة إلى أن تقييم المتعلم للمهمة يولد لديه إما لخوف من الفشل أو الثقة في النجاح، فالتلميذ الذي يشعر بالقلق، والذي يخشي ارتكاب أخطاء والذي يدرك أنه لا يستطيع الوصول إلى الإجابة السليمة، لا يسعى في كل مرة إلى تجنب أداء المهمة، فالمشاعر التي تسيطر على التلميذ تتنوع بين الخوف والثقة، وبين الهدوء والقلق، وبين الأمن والفزع، فهي نتاج تقويم المتعلم

للمهمة الموكلة إليه والقيود المرتبطة بها، والصعوبات التي يمكن أن يقابلها المتعلم، والتغيرات المتلاحقة في بيئة التعلم، وأنواع الضبط التي يمارسها لإنجاح المهمة ...الخ.

ولا شك أن أهداف التعلم الأولية (التي تحدد قبل بدء المهمة) تقف موقف المقاوم - للصعاب المرتبطة بمهمة التعلم، أي يحدث نوع من التفاعل بين الرغبة في تحقيق الهدف وواقع صعب تفرضه طبيعة المهمة وظروفها فالفارق بين أهداف التعلم وتفعيل الأداء قد يبدو شاسعاً وبخاصة لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم. وهذا الفارق يدعو المتعلم إلى القيام بعملية الضبط الذاتي للأداء أي ضبط مقصود للأداءات والدوافع والمشاعر. وضبط الجوانب الوجدانية يقوم على إبطال مفعول الأفكار الداخلية والجوانب المبالغ فيها سواء السالبة أم الإيجابية، وعدم الاحتفاظ بأهداف تعلم غير مناسبة وعامة ووضع أهداف قابلة للتحقيق وتتناسب وقدرات ذوى صعوبات التعلم.

وقد أبرزت دراسات عديدة داخل الفصول المتخصصة أن التلاميذ الذين كان لديهم أهداف للتعلم قبل البدء في المهمة لم ينخرطوا في التعلم ولم يثابروا على النجاح وكأن هناك فجوة كبيرة من الأهداف والأداءات، إلا من بعض عمليات الضبط التي تسمح لهم بالبقاء في تنفيذ الأنشطة وتقودهم إلى ضبط الأهداف والأداءات. فالأمر يتعلق بطبيعة الأهداف وواقعيتها وإمكانية تحقيقها.

وعمليات الضبط الذاتي التي يمارسها المتعلمون تعتمد في المقام الأول على الممارسات التدريسية وظروف التعلم وشروطه المقدمة للتلميذ، فكلما

كان الطلاب ماهرين في ممارسة الأنشطة والقيام بمهام خاصة اعتادوا عليها، كما كانوا أقدر على الاستمرار في تنفيذ المهمة أو التوقف عنها، وهم في ذلك يستفيدون من تدخلات المعلم الذي يتحكم خطوة بخطوة في تنفيذ المهمة، وهم يقومون بضبط الأفكار السالبة والأداءات غير المناسبة وكذا المشاعر والحالات الانفعالية السالبة.

ولا شك أن الجهد المبذول هو أحد المؤشرات الدالة على وجود الدافعية والتي بدونها ينخفض هذا الجهد وتضعف إرادة التعلم، فالثابت أن اكتساب المعارف والمهارات المعقدة يتطلب استثارة جهد مناسب ومنظم، إلى جانب المثابرة والاستمرارية. ومن ثم فإن نقص الدافعية يقابله محدودية في الجهد المبذول أثناء ممارسة أوجه النشاط المختلفة، وكلما زاد مستوى الطموح زاد ما يبذله الفرد من جهد في تعلمه، وزاد إصرار ه ومثابرته على الوصول إلى أهدافه رغم الصعاب التي يمكن أن يواجهها. هذا مع الأخذ في الاعتبار أن زيادة الجهد مع ضعف القدرة يمكن أن يقود الفرد إلى ما يسمي بالاستسلام أو العجز المتعلم.

ثانياً: الدافعية والذاكرة

اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص الإجابة عن السؤال التالي: هل للدافعية تأثير على عمل الذاكرة ؟ ومرد الاختلاف يرجع - في المقام الأول - إلى أن مصطلح الدافعية كما عرضناه آنفاً مصطلح متعدد المعاني وتصوره يختلف باختلاف النظرية التي يتبناها الباحث، والحال نفسه بالنسبة للذاكرة من الاختلاف والتنوع في تقسيماتها فلكل تقسيم أنواع من الذاكرة، ومن ثم لكل نوع مفهوم وتعريف.

وإن وجدت العلاقة بين الاثنين (الدافعية والذاكرة) فهي علاقة بين نوع من الدافعية مع نوع بعينه من أنواع الذاكرة . وهذا ما سنبرزه في السطور التالية، لكن الأمر يفرض علينا ان نتعرض أولاً- في هذا السياق- إلى توضيح تقسيمات الذاكرة قبل إيضاح العلاقة بينها وبين الدافعية.

١- تقسيمات الذاكرة

وسوف نتناول هذه التقسيمات من حيث النشاط النفسي والعقلي وكعملية وكاستراتيجية ووفق عامل الزمن.

أ- أنواع الذاكرة حسب النشاط النفسي

١) الذاكرة الحسية العادية: وهى التي تتكون عن طريق الأعضاء الحسية كالذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية، والذاكرة الذوقية، والذاكرة اللمسية.

٢) الذاكرة اللفظية المنطقية: يعد هذا النشاط أثرى من سابقه، وفيه تتجسد الفكرة في كلمة أو رمز لتعبر عن معان معينة ويطغى عليها طابع التجريد من خلال العلاقات المنطقية بين الأشياء.

٣) الذاكرة الحركية: تتعلق الذاكرة الحركية بالخبرات المهارية التي سبق اكتسابها مثل الكتابة على الآلة الكاتبة بطريقة اللمس، وأداء التمارين والألعاب الرياضية المختلفة، والتدريب على التمثيل الصامت.

٤) الذاكرة الانفعالية: وهى استرجاع الفرد للماضي مصحوباً بانفعالات معينة، سواء كانت مؤلمة، أم مفرحة، كأن يشعر الفرد بحالة من الخوف من خلال مثير معين، لارتباط هذا الموقف بخبرة غير سارة توجد في خبرة الفرد.

ب- تقسيم الذاكرة حسب النشاط العقلي

١) الذاكرة القائمة على الحفظ الصم: كما هو الحال في تذكر الأفعال والأشعار، وسور القرآن الكريم.

٢) الذاكرة القائمة على المعني: وتستند في استرجاعها للخبرات إلى الربط بينهما وإدراك المبادئ العامة التي تنظمها، كما هو الحال في استعادة الموضوعات العلمية في مختلف فروع المعرفة.

ج- تقسيم الذاكرة حسب نوع العملية

١- التعرف: ويقصد به معرفة بين شيء أو شخص أو موقف أو خبرة سبق أن ألم بها الفرد، كما هو الحال في اختبارات الاختيار من متعدد، أو التعرف على شخص ارتكب فعلاً مخالفاً للقانون من قبل الشهود.

٢- الاستدعاء: ويقصد بها استرجاع خبرات سبق أن اكتسبها الفرد بصورة منظمة كما هو الحال في الإجابة على أسئلة الامتحانات.

د- تقسيم الذاكرة وفقا لزمن التخزين

لا شك أن الزمن عامل رئيس في تقسيمات الذاكرة، وهذا ما أدى الى تقسيمها وفقاً لهذا العامل إلى نوعين :

- الذاكرة قصيرة المدى: تخزن فيها المعلومات (الكلمات، الصور، الرموز، الاشكال، الجمل، الأصوات، ...الخ)لبضع ثواني، وهي تحتوي فقط على حوالي عشر معلومات يصل بعضهم إلى الذاكرة طويلة.

- الذاكرة طويلة المدى : تخزن فيها المعلومات (الكلمات، الصور، الرموز، الاشكال، الجمل، الأصوات، ...الخ) التي تصلها من الذاكرة قصيرة المدى وذلك بشكل مستمر.

هـ- الذاكرة كاستراتيجية

ومن الاستراتيجيات التي تعين على التذكر ما يلي:

1) الربط: وهي استراتيجية تساعد الفرد على تذكر المعلومة أو المعلومات عندما تربط بحدث معين أو تاريخ معين، أو اسم معين.
2) التكرار: إن التكرار المستمر يساعد في طبع المعلومات في الذاكرة وبقائها حية في الذهن ويسترجعها الفرد متى أراد ذلك، وهي استراتيجية تتبع لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
3) التجميع: وذلك من خلال تجميع حروف أو أرقام في وحدات صغيرة تسهل عملية التذكر، وهو وضع المعلومات في نظام ذي معني أو أن الفرد يميل إلى تذكر الأشياء التي تتسم بأنها منتظمة متناسقة.
4) الحروف الأول: وهي بناء كلمات ذات معني من الحروف الأولى لكل كلمة أو جملة أو بيت من الشعر لتذكرها، كأن يجمع الحروف الأولى لخمسة أبيات من الشعر.
5) الكلمات المفتاحية: وهي تعتمد على اختيار كلمة أو كلمات تكون بمثابة مفتاح لتذكر المعلومة، وخاصة في مواد اللغات والشعر.
6) القصة: وتعتمد على تذكر الأحداث وربطها معاً في قالب قصصي وهذا يساعد على الفهم والتذكر.

٧) التأمل: وهو يرتبط بقدرة الفرد على تكوين صورة ذهنية تخيلية للمتغيرات التي يواجهها، وهو يتضمن الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم للإفادة من الخبرات المخزونة وجعلها خبرات حياتية قابلة للتذكر.

٨) كتابة الملاحظات: اشارت دراسات عديدة إلى أن استرجاع المعلومات يعتمد بشكل كبير على كتابة الملاحظات عليها، وذلك مقارنة بعدم تسجيلها.

٢- الدافعية للتعلم وعلاقتها بالذاكرة

يمكن أن نتناول هذه العلاقة- انطلاقاً من الدراسات التي بين أيدينا - وفق عامل الزمن كتقسيم عام (أي مدة بقاء المعلومات في الذاكرة)، إلا أن تفسير العلاقة الارتباطية الموجبة —إن وجدت- يمكن أن ينسب إلى تقسيمات الذاكرة كنشاط عقلي أو نفسي أو كعملية أو كاستراتيجية تذكر.

فقد أبرزت دراسات عدة أن الدافعية لها تأثير على الذاكرة وذلك وفقاً لنوع الذاكرة. هذا، وإن ذهب بعض الباحثين إلى القول بأنه لا تأثير مباشر للدافعية على الذاكرة.

أ- الدافعية والذاكرة قصيرة المدى

إن الذاكرة قصيرة المدي لها كسمات رئيسية، إنها ذات قدرة محدودة على مستوي "البنود" وعلى المستوي الزمني (بضع ثواني) والسؤال إذن: هل الدافعية يمكن أن تؤثر على قدرة هذه الذاكرة أو على زمن استعادة المعلومات المخزنة في هذه الذاكرة؟ والإجابة على هذا السؤال هي: نعم، إذا ما توفر دافع

الانتباه، فتأثير الدافعية على الذاكرة قصيرة المدي هو تأثير بالانتباه، فمن يهتم بمعلومات ما سيعطي قدراً كبيراً من الانتباه وهذا ما يزيد من احتمالية تذكرها وحفظها وفق طبيعة الذاكرة.

وقد أجريت في هذا الشأن عدد من الدراسات، منها:

- **دراسة اتكنسون و ويكنز (١٩٧١)**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر الحافز المادي على العمليات الآلية للتعلم والعمليات التي يمكن ضبطها أو التحكم فيها. وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

١- لا يؤثر الحافز المادي على العمليات الآلية ولا على عدد المعلومات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى، وذلك لأن العمليات الآلية تتم دون أن يكون الفرد على وعي بها.

٢- يؤثر الحافز المادي على العمليات التي يتم التحكم فيها من قبل المتعلم والتي يؤديها عن وعي كاستراتيجيات التعلم.

٣- يؤثر الحافز المادي على الذاكرة قصيرة المدى عند مستوى الانتباه (الذاكرة كنشاط عقلي)، فالمعلومات التي يكافأ عليها المتعلم تنال قدراً كبيراً من اهتمامه وتحظى بفرصة أكبر على التخزين، كما ان المعلومات التي يثاب عليها المتعلم تزيد نسبة تكرارها ومن ثم تبقى في الذاكرة قصيرة المدى قبل انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى.

- **دراسة ايزنك، ايزنك (١٩٨٠)**

وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على قوائم من الكلمات يطلب من كل فرد من أفراد العينة تعلم كلمات القائمة وعددها ٢٤ كلمة وتكرار ما تعلمه بصوت عال، علماً بأنه قد تم تقسيم كل قائمة إلى جزئين متكافئين من حيث العدد: الجزء الأول باللون الأحمر ويكافأ المتعلم عليه إن نجح في تذكر كلماته (ذاكرة الاستدعاء) بالحصول على مبلغ قيمته ١٠سنتاً، والجزء الثاني من القائمة كان باللون الأسود ويكافأ المتعلم على تذكر كلماته بالحصول على مبلغ قيمته ٢ سنتاً. هذا، وقد تكرر تطبيق التجربة باستخدام أربع قوائم من الكلمات.

وقد أبرزت نتائج الدراسة أن :

١- المتعلمين يتذكرون بشكل جيد ودال الكلمات التي يخصص لها إثابة أكبر (١٠ سنتاً).

٢- عدد مرات تكرار الكلمات التي يخصص لها إثابة أكبر (١٠ سنتاً) أكبر من نظيراتها التي يخصص لها إثابة أقل (٢ سنتاً).

٣- المتعلم يكرس وقتا أكبر وجهداً أوفر للكلمات يخصص لها إثابة أكبر (١٠ سنتاً). وهذا يؤثر على بشكل دال استرجاع هذه الكلمات شريطة أن تعطى المكافأة عند تخزين المعلومة، أي مقرونة بها وليس عند النجاح في استرجاعها (ذاكرة الاستدعاء).

ب- الدافعية والذاكرة طويلة المدى

ولدراسة هذه العلاقة اعتمد الباحثون على الأطروحات النظرية في مجال الدافعية ، أي ليس كما هو الحال في الأبحاث التي درست العلاقة بين الدافعية والذاكرة قصيرة المدى والتي انطلقت من دراسات تنظيرية في مجال الذاكرة.

والذاكرة طويلة المدي ليست محدودة بعاملي الزمن والقدرة. هذا، إن مرت المعلومات أولاً من ذاكرة قصيرة المدي إلى الذاكرة طويلة المدي، فالاحتفاظ بالمعلومات يستمر لفترة طويلة. وعلى الرغم من ذلك، فالقليل من المعلومات هو ما يأتي إلى الذاكرة طويلة المدي. وكما ذكرنا –آنفاً– فإن الذاكرة قصيرة المدي تحتوي فقط على حوالي عشر معلومات يصل بعضهم إلى الذاكرة طويلة المدي ويخزن فيها، وفقدان المعلومات غير المخزنة يحدث حينما لا يكون لدي الفرد معلومات سابقة عن المعلومات الجديدة التي يجب تذكرها والاحتفاظ بها، فإذا كان الفرد ذا معرفة سابقة بمجال المعرفة الجديدة فسيقوم بتنظيمها (استراتيجية التذكر) والاحتفاظ بها بيسر وسهولة.

وهذا ما يتجلى في تأثير الدافعية على الذاكرة طويلة المدي، فإذا ما كان الفرد متحمساً ولديه دافعية فإنه يقوم بتنظيم المعلومات، أو من ثم، تزيد قدرته على تخزينها، كما أن معالجة المعلومات يتم بفهم عميق (الذاكرة القائمة على المعنى)، أي أن هناك تأثير من الدافعية على جودة وكمية المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدي.

وقد أبرزت دراسات أخري في ذات السياق أن هناك ارتباط وثيق ودال بين حرية الاختيار وبين الشعور بمتعة النشاط وبين مستوي التوتر والضغط. فكلما كان النشاط شيقاً كلما كان الزمن أكبر وزادت حرية الاختيار.

وقد انطلق الباحثون في هذا السياق من دراسات ديسي وريان (١٩٨٥) عن الدافعية والتي توصلت إلى وجود أشكال مختلفة للدافعية تتمايز فيما بينها من خلال درجة "حرية الاختيار"، أو "ذاتية القرار". وقد افترضا الباحثان وجود قياس متدرج توزع عليه الأشكال المختلفة للدافعية.

والأنماط الأربعة للدافعية هي: الدافعية خارجية المنشأ لأن السلوك يكون فيها خاضعاً لمجموعة التوقعات المرتبطة بالنشاط، فالمكافآت، مثلاً، ليست حكراً على نشاط بعينه، لأنه من الممكن استخدام المال لأي نمط من المهام التدريسية والتعليمية.

وعلى النقيض، الدافعية داخلية المنشأ والتي تشمل سلوكاً للفرد يقوم به من أجل الإشباع الداخلي بممارسة هذا النشاط. وهنا الاشباع مرتبط بممارسة النشاط ولا ينفصل عنه. وتبرز الدافعية الداخلية المنشأ في الألعاب وقراءة الروايات، وتشترط الدافعية داخلية المنشأ ذاتية في القرار من قبل المتعلم. وتأخذ الدافعية أشكالاً متعددة منها دافعية الاستبطان، أي يكون السلوك مدفوعاً بضغوط داخلية كالشعور بالذنب، وبالتحديد الموجه لتقدير الذات، أو المدائح. وهذا النمط أو الشكل من أشكال الدافعية ليس إلا استنباط جزئي، أي أن المرء يقوم به تحت تأثير مشاعره، وهو داخلي ولا يحتاج إلى مثير خارجي، لأن الدافعية هنا منفصلة عن الذات.

ويوجد نمط داخلي المنشأ للدافعية يطلق عليه تحقيق الهوية أو الذات، وهو يمثل جزء من السلوك، وهو جزء من الذات.

- دراسة ديسي وبنوار (Deci & Benoire, 1984)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف نمط المهمة على الذاكرة طويلة المدى. لذا الباحثان من افراد العينة أن يدرسوا نصاً في علم النفس ، وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تدرس النص خلال أسبوعين ثم تمر بعد ذلك باختبار في المعلومات المتضمنة فيه (أي مهمتها تعلمية)، ومجموعة تجريبية تدرس النص المطلوب في نفس المدة المحددة (أسبوعين)، ثم يقوم كل فرد من أفرادها بشرح هذا النص (أي مهمته تدريسية).

هذا، وقد قسم الاختبار إلى جزءين : الأول يقيس التذكر والجزء الأخر يقيس الفهم.

وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

١- الطلاب المعلمون (المجموعة التجريبية) أكثر دافعية من نظرائهم في المجموعة الضابطة.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي على مستوى التذكر (الذاكرة القائمة على الحفظ من حيث النشاط العقلي).

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي على مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية (الذاكرة القائمة على المعنى من حيث النشاط العقلي).

٤- الزمن المستغرق لدراسة النص خلال المدة المتاحة لأفراد المجموعتين غير دال إحصائياً.

٥- طلاب المجموعة التجريبية يتميزون بالفهم العميق للمعلومات لأنهم يسعون إلى ايجاد علاقات ارتباطية بين المعلومات المتعلمة (أي أنهم يستخدمون استراتيجية الربط كإحدى الاستراتيجيات المعينة على التذكر).

- **دراسة فينوييه (Fenouillet, 2001)**

هدفت هذه الدراسة الى قياس أثر الدافعية على تنظيم المعلومات. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد ست قوائم من الكلمات، بحيث يتم تعلم كلمات كل قائمة وتذكرها في ثلاث محاولات متاحة للمشاركين في التجربة، وفي كل محاولة يطلب منهم كتابة الكلمات التي تعلموها. وبعد المحاولة الثالثة كان يطلب من بعض أفراد العينة أن يحدد كل واحد منهم هدفاً صعباً يريد تحقيقه من تعلم القائمة الجديدة، بينما يستمر باقي المشاركين في تعلم القوائم الأخرى دون تغيير في خطوات التجربة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١- وجود هدف للتعلم يزيد من أداء الذاكرة قصيرة المدى وذلك على مستوى المرحلة الأولى. ويزداد تأثيره في المحاولة الثانية والثالثة ، أي على الذاكرة طويلة المدى.

٢- وجود هدف للتعلم له أثر دال وفعال على التنظيم الذاتي للمعلومات (استراتيجيات التذكر جميعها)، وهو تنظيم يدخله المتعلم على الكلمات الواردة في القائمة سعياً لتحقيق هدفه.

الفصل الرابع

النموذج الديناميكي للدافعية

مقدمـــــــــة

ثمـة مبـدأ متجـذر في المجـال التربـوي يقـول: "إذا مـا أردنـا ان ينخـرط المتعلمـون في تعلمهـم وجـب علينـا كمعلمـين أن نوضـح لهـم قبـل البـدء في التدريس فكرة عامة قبل الدخول في التفاصيل". وهذا هو هدفنا في هذا المقام، وهو أن نطوف حول الإطار العام لما سيتم تناوله في هذا الفصل....

وقبل أن نشرع في التفاصيل، لابد من إيضاح أن الإطار العام للدافعية انمـا يرتكـز في المقـام الاول علـى نظريـات الدافعيـة الأكثـر شـهرة في أوسـاط الباحثين والمتخصصين في ميدان علم النفس، والحديث عن هذه النظريات تم تناوله في ثنايا الفصل الأول عند التعرض للتفاصيل الخاصة بالإطار المرجعي للدافعية...

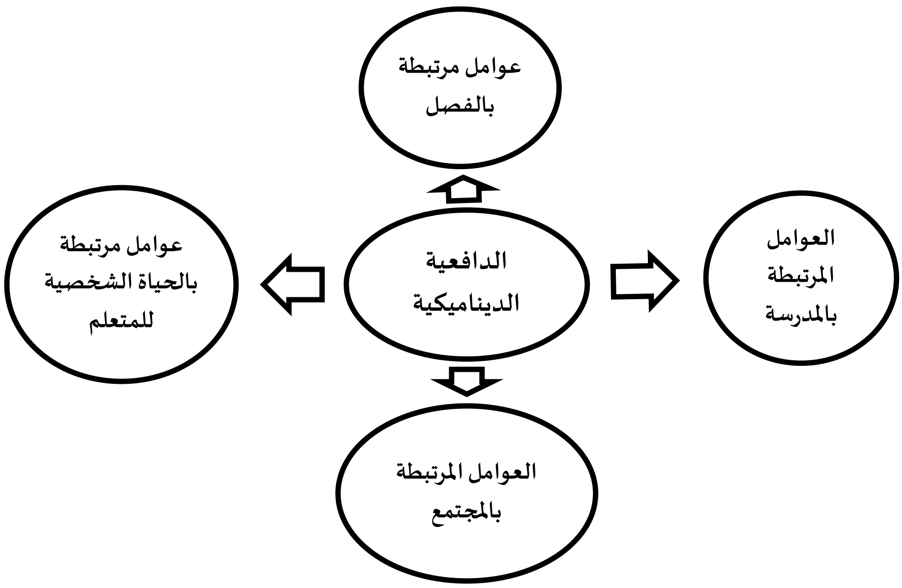
كما يجب التنويه على أن اختيار عناصر هذا الإطار المرجعي يعتمد بشكل أساسي على المدخل الاجتماعي المعرفي (,Thill and Vallerand (1993) Barbeau (1993), Viau (1997, 2000, 2004, 2009), Tardif (1997), Lavoie et al (1999), Fenouillet et al (1999), Fenouillet (2001b), Careau et (Fournier (2002), Long (2006), Raby (2007, 2008) Frost (2008).)، وهو المدخل الأكثر مناسبة للحديث عن الدافعية ومرتكزاتها في البيئة التعليمية.

كما يجب التنويه إلى أن هنـاك نمـاذج ديناميكيـة لتفسير الدافعيـة قد ظهرت من قبل، وهى تربط بين الفرد والبيئة (السياق الاجتماعي والثقافي، أي إدماج الجانب الاجتماعي والثقافي والتنافسي، والتأثيرات الاجتماعية المتبادلة ..... الخ). ومن هذه النماذج نموذج "نيتان ١٩٨٠"، والذي يهتم بتحليل شخصية

الفرد وتطورها من خلال علاقة ديناميكية مرتبة، وهذه النماذج تبرز العلاقة الديناميكية للدوافع، فهي تضبط الصراعات بين الدوافع المتناقضة وتؤكد على توجه الشخص وفقاً لتصورات عن الماضي وتفسيراته للمستقبل.

١- الإطار المرجعي للنموذج

كما سيتضح من الشكل رقم (١) فإن الإطار المرجعي للدافعية في البيئة الصفية يتألف من مجموعة من العوامل الخارجية ترتبط بالصف وحياة المتعلم والمدرسة والمجتمع.....



٢- الدافعية الديناميكية في الصف الدراسي

إذا كان الفلاسفة اليونان في الماضي السحيق هم أول من تناول بالكتابة أنماط الدافعية المحركة لسلوكيات الأفراد، فإن الابحاث العلمية المرتبطة بهذا المفهوم تؤرخ بالنسبة لكثير من الباحثين ببدايات القرن العشرين على يد عدد من الباحثين المتخصصين في مجال علم النفس....

وقد طرح فالراند وثيل (Vallerand & Thill, 1993) تعريفاً عاماً للدافعية يربط بين كثير مما جاء به الباحثون، يقول التعريف:

"الدافعية هي مكون افتراضي لوصف القوة الداخلية والخارجية المولدة للسلوك من حيث بدايته والاتجاهات والحجم والمثابرة."

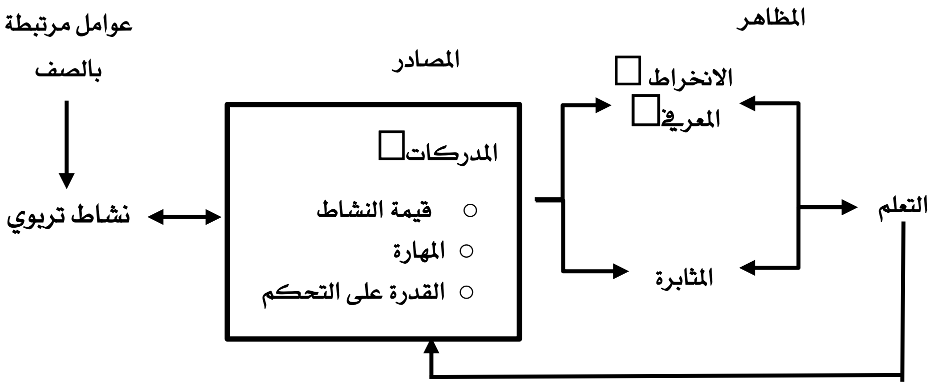
إن المتأمل في التعريف السابق يرصد بداية أنه لم يقصر مفهوم الدافعية على تحريك السلوك أو بدايته لكنه يركز على اتجاه هذا السلوك وكثافة حجمه واستمراريته لفترة طويلة..

لكن المعلم الذي يرغب في إثارة وتحريك دافعية أحد طلابه يحتاج الي الارتكاز على تعريف أكثر عملية لدافعية للتعلم في الاوساط التربوية والتعليمية.. هذا التعريف يمكن ان نطلق عليه ديناميكية الدافعية، وهو (Viau, 1994):

ظاهرة تكوينها الرئيسي يكمن في مدركات المتعلم وتصوراته عن نفسه وبيئته والذي يترتب عليه اختيارات المتعلم المرتبطة بانخراطه في إتمام النشاط التربوي الذي يقدم له، وأن يثابر في إنجازه وإتمامه، وكل هذا بهدف التعلم.

إن استخدام مصطلح ديناميكية الدافعية بدلاً من مصطلح "الدافعية " إنما هو لإبراز أن الدافعية ترتبط بعوامل محددة وتختلف وفق عدد من العوامل الخارجية، وأن الدافعية ظاهرة معقدة لها كثير من المصادر والمظاهر التي تتفاعل معاً.

ويوضح الشكل رقم (٢) التالي ما ذهبنا إليه.



إن هذا التعريف الديناميكي للدافعية مصدره كما ذكرنا المدخل الاجتماعي المعرفي. وبالرجوع الى الشكل السابق، فان المصادر الثلاثة الرئيسية لديناميكية الدافعية هي مدركات المتعلم التي يكونها عن أهمية النشاط وقيمته، وعن مهاراته وقدراته على إتمام وإنجاز هذا النشاط، وقدرته على الضبط والتحكم في هذا النشاط تقويماً وتوجيهاً...

ان هذه المدركات تدفع المتعلم إلى طرح ثلاثة أسئلة: لماذا أقوم بهذا النشاط؟ هل أنا قادر على القيام به؟ هل أمارس تحكماً في سير هذا النشاط؟

إن المدركات بمكوناتها الثلاثة تتفاعل فيما بينها تأثراً وتأثيرا، فلا شك أن التلميذ الذي يدرك أنه يمتلك المهارة اللازمة لأداء النشاط سيدرك بيسر قيمة وأهمية النشاط وسيشعر بقدرته على ضبطه والتحكم فيه.

إن هذه المصادر الثلاثة تؤثر بالتبعية على ثلاثة مكونات أخرى يطلق عليها "مظاهر"، فالتعلم الذي تتوفر لديه هذه المصادر الثلاثة بشكل كبير سينخرط على المسار المعرفي في تعلمه وسوف يثابر في إنجازه وسوف يحقق ما يصبو إليه من تعلم....

وفي الشكل السابق يبرز لنا الارتباط الوثيق بين الانخراط في التعلم والمثابرة ... فكلما انخرط المتعلم في نشاطه التعلمى كلما ثابر في إنجازه ... هذان المظهران يؤثران بدورهما على التعلم وجودته... كما أنه من المهم أن نذكر هنا أن السهم الرابط بين التعلم والمدركات يوضح أن مستوى التعلم يؤثر على مصادر ديناميكية الدافعية، فكلما تعلم المرء كلما كانت مدركاته بمصادرها الثلاثة إيجابية ... والعكس بالعكس ... فإن كان التعلم سالباً كمنتج أثر ذلك بالسلب على مدركات المتعلم...

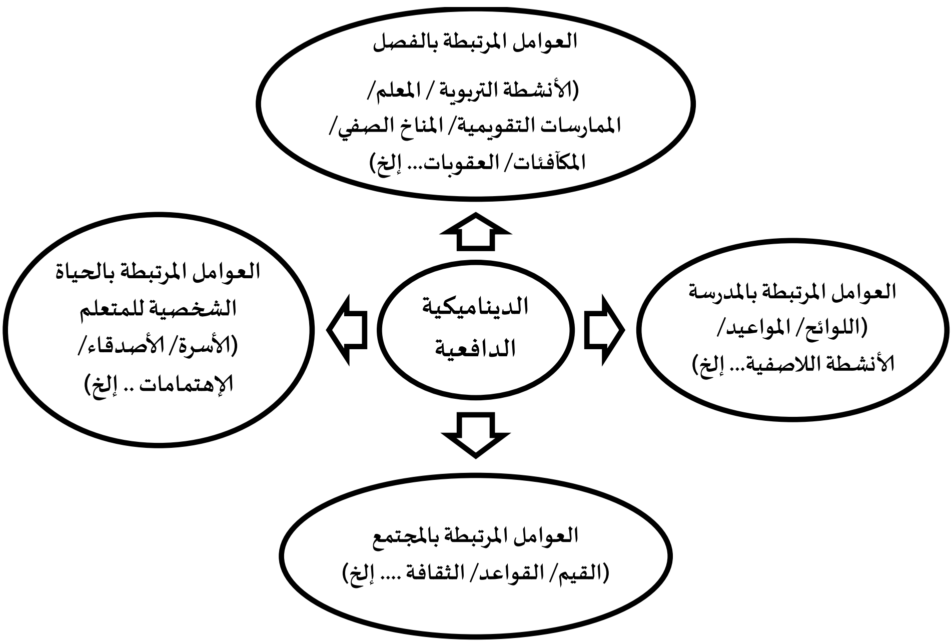
وعودة الى الشكل رقم (١)، نجد أن هناك عوامل خارجية يمكن جمعها في مجموعات أربعة ... سيتم تناولها في السطور التالية:

٣- العوامل الخارجية التي تؤثر على ديناميكية الدافعية

على الرغم من الحديث عن العوامل الخارجية وأنها تقسم الى مجموعات بعينها وإمكانية الشك بالطبع في هذا، فإن تحليل الدراسات

المرتبطة بذلك يمكن ان تسمح لنا بتقسيمها الى أربع فئات متمايزة: الحياة الشخصية للمتعلم (الأسرة مثالاً)، المجتمع (الثقافة مثالاً)، المدرسة (اللوائح مثالاً)، الفصل (النشاط التربوي مثالاً).

الشكل رقم (٣) العوامل التي تؤثر على ديناميكية الدافعية



إن المعلمين يدركون جيداً أن هناك أكثر من عامل خارجي لا يمكن السيطرة عليه كالعوامل المرتبطة بالحياة الشخصية للمتعلم، وبالمجتمع وبالمدرسة، لكن إلى أي مدى تؤثر هذه العوامل على ديناميكية الدافعية؟

إنه من الصعوبة بمكان الإجابة عن هذا السؤال لأن اجابته ترتبط بالموقف الخاص للمتعلم. فلا شك أن ديناميكية الدافعية تتأثر بالمستوى العائلي الصعب الذي يحياه المتعلم، وعلى خلاف ذلك، فإن أجواء الحياة

الإيجابية داخل الأسرة تؤثر- أيضاً- بشكل ايجابي على ديناميكية الدافعية للمتعلم، وذلك حتى لو لم تحدد في هذا المقام درجة التأثير سلباً وايجاباً، فهي تبقى عوامل مؤثرة سواءً كان هذا التأثير ضعيفاً أم كبيراً...

إن المعلمين أنفسهم ليسوا هم الوحيدون المسئولين عن ديناميكية الدافعية... فهناك أطراف اخرى كالآباء والمدراء والوكلاء داخل المؤسسة التعليمية لهم دور مؤثر على ديناميكية الدافعية...

وبغض النظر عن أهمية كل هذه العوامل، فإن العوامل المرتبطة بالصف الدراسي تلعب دوراً بارزاً يجعلها في المستوى الأكثر أهمية مقارنة بالعوامل الأخرى والأكبر تأثيرا على ديناميكية الدافعية لكل المتعلمين... فالمعلم يقع على عاتقه الاهتمام بخمسة عوامل: الأنشطة التربوية التي يقدمها، علاقته مع طلابه، ممارساته التقويمية، المناخ الصفي الذي يوفره لطلابه، المكافآت والعقوبات التي يستخدمها داخل الصف....

ولأن هذه العوامل هي البوابة الرئيسية الاكثر تأثيرا على ديناميكية الدافعية، فسوف يتم تناولها بالتفصيل في صفحات تالية.

إن الإطار المرجعي الذي نقترحه في هذا المقام يبرز أحد هذه العوامل (الأنشطة التربوية). وبوجه عام، فهذه الأنشطة تقوم على استماع المتعلم للمعلم وتفاعله معه اثناء العروض الشفوية، في ممارسة التدريبات، في العمل داخل فرق صغيرة لإنجاز مشروع، في كتابة تقرير، في عمل الواجبات وتعلم الدروس، واجتياز الاختبارات ... الخ.

وتمثل الأنشطة التربوية القلب لما يحدث داخل الصف وحياة المتعلمين داخل هذا الصف، فبدونها ينعدم التعلم. ولهذا السبب، فإنه من الضروري أن تثير الأنشطة التربوية ديناميكية الدافعية لدي المتعلم....

بالطبع، لا يعني التركيز على الأنشطة التربوية كأحد العوامل الخارجية الأكثر تأثيرا على ديناميكية الدافعية ان نقلل من دور العوامل الأخرى المرتبطة بالصف الدراسي، فعلى سبيل المثال، إن السلوكيات وتوقعات المعلم المرتبطة بطلابه تؤثر بشكل كبير على ديناميكية الدافعية للمتعلم والذي يطلب منه انجاز نشاط تعليمي/ تعلمي معين...

ولتوضيح ديناميكية الدافعية المرتبطة بالأنشطة الصفية، لقد تخيلنا سيناريوهين: الأول إيجابي والأخر سلبي، وهذا، انطلاقا من نشاط تربوي يتطلب من أحد المتعلمين أن يكتب نصاً في إطار حصة لغة فرنسية.

مثال (١): طالب يرغب في أن يصبح صحفياً، فهو يدرك فائدة وأهمية كتابة التعبير في حصة اللغة الفرنسية. إن إدراك هذا الطالب لقيمة هذا النشاط ايجابي وتمثل الأهمية درجة كبيرة عنده، فحينما يطلب معلمه منه أن يكتب نصاً يدرك تماماً أنه قادر على إنجاز هذه المهمة... إن إدراكه بقدرته على فعل هذه المهمة بنجاح يأتي من وعيه بالنجاحات السابقة له والتي كانت نتيجة معارفه باللغة الفرنسية وباستراتيجيات الكتابة وبالمجهود الذي بذله من قبل في أنشطة متشابهة... إضافة إلى أنه - أثناء ممارسات الأنشطة الكتابية - لديه قدرة على التحكم في اداء النشاط وتقويمه وتعديله تحقيقاً للنجاح الذي يريد... وعلى النقيض من كثير من أقرانه، فإنه يشعر بأنه حر وهو يكتب نصاً وفق رغبته حتى وإن فرض عليه موضوع الكتابة فرضاً من المعلم.

إن هذا الطالب منذ زمن بعيد وهو يدرك أنه مسؤول عن تعلمه للكتابة ولعملياتها ولديه رغبة كبيرة في إتقانها بشكل أكبر...

وجملة هذه المدركات تولد لدى هذا المتعلم دافعية كبيره للتعلم، وباستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة ينخرط على المستوى المعرفي في مهمة الكتابة، فيعمل بجد ومثابرة... وهذه المثابرة وهذا الانخراط يجعلانه يتعلم كما يريد ويرغب بشكل فعال وإيجابي، والنجاح في تعلمه يخلق لديه ديناميكية واقعية التعلم والاستمرارية فيه.

وعلى النقيض فإذا ما كان هذا الطالب لديه ديناميكية دافعية منخفضة أو سالبة فإنه سيري أن هذا النشاط مقلقاً ولا قيمة له، وسوف يشك في قدرته على إنجاز هذا النشاط الكتابي وسيدرك أنه غير قادر على كتابة نص جيد. بالإضافة إلى أنه سيري أن هذا النشاط مفروض عليه دون أن يكون له رأي، فكل شيء يقرره المعلم، ولا نستطيع أن نكتب موضوعاً من اختيارنا.

إن جملة هذه المدركات ستدفعه إلى استخدام استراتيجيات تعلم (التجنب والهروب)، فيعترض وينتقد النشاط وآلياته وشروطه وقيوده، وسيكون انخراطه محدوداً وضعيفاً، ومثابرته وجلده سيستمران لفترة قصيرة... ومن ثم، فتعلمه سيكون منخفضاً وسيصل المتعلم إلى القول بأنه كان لديه الحق في الاحتفاظ بهذه المدركات السالبة تجاه الأنشطة الكتابية...

وإن كان هذان السيناريوهان من وحي الخيال، فإنهما يبرزان أن الحياة التربوية يمكن أن تولد أنماطاً من الديناميكية المتنوعة لدي المتعلم، فحينما يكون رد فعل المتعلم ايجابياً على النشاط المقدم، فإن الحديث هنا يكون عن

ديناميكية الدافعية الوظيفية، لأن مدركاته تقوده إلى الانخراط والمثابرة في تحقيق التعلم المرغوب فيه. أما إن كان رد فعله سالباً فإن الحديث يكون عن دافعية سالبة وغير وظيفية: فمدركاته تؤثر عليه سلباً وتقوده إلى عدم الانخراط بشكل إيجابي وفعال وكذا مثابرته ورغبته في تحقيق النشاط، وينتج عن هذا تعلم مخيب للآمال يترجم غالباً بالفشل...

ومثل هؤلاء الطلاب من لديهم دافعية سالبة يشعرون بأنهم على هامش السيرة داخل الصف الدراسي وأن مشاركتهم في الأنشطة هامشية فيبذلون أقل مجهود بل ويحاولون الهروب من تنفيذ النشاط، فلا حماسة لديهم ولا رغبة في الأداء ولا ينتظرون الا أن تقرع الأجراس فينتهي زمن الحصة.

٤- مزايا وعيوب الإطار المرجعي

إن ما تم عرضه من إطار مرجعي سابق أنما هو إطار ذو سياق محدد أي ان مكوناته تتيح لنا أن نفهم الدافعية للتعلم لدى المتعلمين ممن ينجزون مهمات تعليميه تقترح عليهم من قبل معلميهم، لكن لن يكون هناك الإطار كافياً لشرح أنماط اخرى من الواقعية مثل واقعيه من يريد استكمال دراسته حتى المستوى الجامعي ومن ثم يجب ان نضيف عند اذ عوامل اخرى ومكونات إضافية تترجم ثقافه المجتمع وقيم الآباء.

إن الإطار المرجعي المتقدم يميز بين المتعلم وشغفه لبعض الأنشطة من الحياة اليومية كسماع الموسيقى او ممارسه الرياضة ما. إن الشغف بشيء حاله نفسيه قوية تسيطر بقوه على العقل بينما ديناميكيته الدافعية كما تم

تعريفها في السطور السابقة هي عمليه يتم من خلالها اختيار الانخراط في تنفيذ النشاط والمثابرة في تحقيقه والنجاح فيه...

ان التمييز بين الدافعية والشغف بالأشياء أو حسب آرائها لأن كثيراً من المعلمين وأولياء الأمور يرغبون في أن يبرهنون على كثير من الشغف أثناء التعلم الدراسي وأداء الأنشطة اللاصفية. لا نستطيع أن ننسى أن الطالب داخل قاعة الصف يرى أن الأنشطة تفرض عليه وأن دافعيته ليست مصحوبة دائما بنوع من الحب والشغف لهذا النشاط...

وباعتبار أنه من الضروري أن يكون التلميذ شغوفاً ومحباً لماده دراسية أو الأنشطة التربوية فإن هذا ليس ضروريا في إيجاد ديناميكية إيجابية للدافعية...

إن امتلاك ديناميكية إيجابية للدافعية هو شرط النجاح الدراسي لكنه ليس الشرط الوحيد. إن التعلم يتطلب الإرادة والقدرة والفرصة السانحة للتعلم لكن لا ينبغي لنا أن نسقط في الشرك ونقول ان الدافعية تكفي لصعود الجبال....

إن النجاح الدراسي أو الفشل يرتبط بالمعارف السابقة للمتعلم واستراتيجيات المتعلم وبدافعيته... باختصار الدافعية ضرورة للتعلم ولكنها ليست الوحيدة.

خاتمــــة

نحـن نـدرك تمامـاً أن الإطـار المرجعـي الـذي عرضـناه إنمـا هـو محـدود بسبب العوامل الخارجية ومكونات الدافعية، وهذا أمر لا محالة فيه لأن الدراسة العلمية لظاهرة إنسانية كالدافعية تتطلب أن نستخدم مفاهيماً، وإن كانت تسمح لنا بفهم وتحليل الظاهرة فهي على الرغم من ذلك لا تعطي إلا صورة مبسطة من الظاهرة. إن المدخل الاجتماعي المعرفي المتبنى هنا لتفسير ظاهرة الدافعية ييسر تحليل كثير من مكوناتها لكنه يغض الطرف عن مكونات أخرى تفسرها مداخل تعليمية أخرى....

وفي الصفحات التالية سوف نتناول المكونات الثلاثة لنموذج ديناميكية الدافعية : مصادر الدافعية، مظاهر الدافعية، النتائج (التعلم).

المكون الأول :مصادر ديناميكية الدافعية

إن الدافعية ظاهرة معقدة، لأن مصادرها متعددة. فأصحاب المدخل الاجتماعي المعرفي يعتبرون أن المصادر الرئيسية لديناميكية الدافعية لدى المتعلم إنما تكمن في ادراكات هذا المتعلم.

إن الشكل رقم (٢) يبرز المكانة والدور الذي تشغله هذه المدركات في نموذج الديناميكية الدافعية: إن هذه المدركات تتيح للمتعلم تفسير النشاط التربوي المقدم له، وأن يحدد درجة ومستوى انخراطه ومثابرته في إنجاز هذا النشاط.

والمدركات هي مجموعة الأحكام التي يصدرها المتعلم على الأحداث والأخرين وعلى ذاته. وهي تتشكل من عمليات ومعارف. فنحن دائماً ما نفسر ما يأتينا من أحداث وما يقع بنا من مواقف، وغالبا ما تكون هذه العملية لا شعورية وتولد معرفة تخزن في الذاكرة والتي - مع مرور الوقت - تقودنا الى خلق صورة خاصة عن العالم وعن أنفسنا...

إن مدركاتنا تتسم بالذاتية، ولا توجد مدركات خاطئة، لأنها تتوافق مع ما نفكر به بشكل واقعي. وعلى الرغم من ذلك، ولأن المدركات هي سمات ذاتية وتأويلية، فمن الممكن أن تكون واقعية أو غير واقعية. ومثال ذلك، أن بعض التلاميذ يرون أنفسهم غير قادرين على قراءة عمل أدبي متكامل بينما هم يقومون بقراءة كتباً ضخمة الحجم من الألعاب المعقدة وذلك لساعات طوال.

وخلاف ذلك، فإن أخرين يتخيلون أنفسهم قادرين على النجاح في كل ما يشرعون فيه، بينما درجة تحصيلهم الدراسي منخفضة. ومن ثم، فإن الفرد الذي لديه طموح بأن يصبح عالم فضاء بينما يفشل باستمرار في الرياضيات، فلا شك، أن ادراكه عن قدراته غير واقعي....

إن هذا المثال يبرز كم هو دقيق لمعلم ما أن يتدخل في موقف كهذا: فهذا المعلم عليه أن يجتهد في جعل مدركات التلاميذ أكثر واقعية، دون أن ينزع منهم الشعور بالدافعية وأن يسعى إلى دفعهم إلى العمل تحقيقاً لهدفهم.

وللتمييز بين نمطين من المدركات: المدركات العامة، كتقدير الذات والمدركات الخاصة بمواقف بعينها. في الشأن التعليمي، فإن مدركات التلميذ تتعلق بمادة دراسية او بنشاط تربوي. فيمكن للتلميذ أن يدرك أنه جيد في المدرسة (إدراك عام)، لكنه ضعيف حينما يجب عليه حل مشكلات رياضية (إدراك خاص). وفي نموذج الديناميكية الدافعية، تم التطرق إلى المدركات الخاصة. وهذا الاختيار قائم على النتائج البحثية، لكن هذا لا يمنعنا من أن نتذكر دائما المدركات العامة، فتقدير الذات يلعب دوراً لا يمكن إهماله أو تجاهله في الدافعية ويمكن، في بعض الحالات، أن يكون مصدراً مهما لغياب الدافعية.

وهناك ثلاث مدركات خاصة تمارس تأثيراً مهما على ديناميكية الدافعية للمتعلم، هي:

- ✍ المدركات المرتبطة بقيمة وأهمية النشاط.
- ✍ المدركات المرتبطة بقدرة المتعلم على النجاح.

✍ المدركات المرتبطة بقدرة المتعلم على التحكم في النشاط.

أولاً: المدركات المرتبطة بقيمة النشاط

يمكن تعريف المدركات الخاصة بقيمة النشاط بالحكم الذي يصدره التلميذ على أهمية وفائدة هذا النشاط، وهذا وفقا للأهداف التي يمكن تحقيقها من هذا النشاط.

ومن ثم، فإن التلميذ حينما يعطي قيمة ما لنشاط تربوي فإنه يدرك أهمية وقيمة هذا النشاط... فإن لم يكن يرى فيه أهمية وفائدة فإنه على الأرجح سيعطي لهذا النشاط قيمة ضعيفة، ومن ثم سيكون محبطاً ولا يرغب في تنفيذ وأداء هذا النشاط... ومثال ذلك، في محاضرة / حصة العلوم سيعطي التلميذ قيمة للأنشطة التي يؤديها إذا ما اعتبر أن هذه الأنشطة مفيدة وإذا حكم عليها بأنها ستتيح له اكتساب المهارات العلمية التي ستاتي له بالنفع في يوم ما، كأن يصبح كيميائياً بارزاً.

وعلى النقيض من ذلك، التلميذ الذي يتساءل لماذا سيمضي كل هذه الساعات في المعمل ويجري كل هذه التجارب وخاصة أن هذه التجارب قد قام بها أخرون من قبل؟ لا يرى في هذه الأنشطة فائدة ومن ثم سيعطيها قيمة أقل...

ولكي نفهم جيداً مفهوم المدركات الخاصة بقيمة النشاط، يجب أن نفهم بعدين مهمين لهذه المدركات، هما : المتعة والفائدة..

إن مصطلح "المتعة" يرتبط بالسعادة والمتعة الداخلية التي نشعر بها عند إنجاز نشاط تربوي. ومثال ذلك، اهتمام بعض المعلمين ببعض الألغاز العلمية التي تطرح في المجلات العلمية، وهذا ما يعكس المتعة والشغف الذي يشعر به هؤلاء المعلمين وفكرة حل المشكلات والشيء نفسه بالنسبة للمتعلمين، وما يجدونه من شعور بالسعادة نتيجة الاهتمام بأنشطة تربوية بعينها.

إن مصطلح الفائدة يرتبط بمجموعة المزايا التي يجنيها المتعلم من تنفيذ نشاط ما. ومثال ذلك حينما يرغب تلميذ ما في أن يصبح متخصصاً في علم الأحياء، فإنه سيحكم على كل الأنشطة المرتبطة بعلم البيئة بأنها مفيدة جداً بالنسبة له. وبالمثل، فالتلميذ الذي يرغب في أن يصبح كاتب سيناريو في مجال التلفاز أو السينما فإنه سيري أن الأنشطة الكتابية التي يمارسها في حصة اللغة الفرنسية هي أنشطة مفيدة.

وليس بالضرورة أن تكون الأهمية مرتبطة بالفائدة، فقد يكون النشاط التربوي مفيداً لكنه غير ممتع. والعكس بالعكس فقد يكون النشاط ممتعاً لكن الفائدة المرجوة منه قليلة.

- المبادئ الرئيسة للمدركات المرتبطة بقيمة النشاط

أ- الأهداف التي يسعى إليها التلاميذ

دون هدف، لن يستطيع التلميذ أن يعطي قيمه للأنشطة التربوية المقدمة إليه. ولهذا السبب، فإن الغالبية العظمى من نماذج الدافعية، في مجال التعليم والتعلم، تهتم بالأهداف التي يحددها التلاميذ لأنفسهم بوعي أو بدون وعي. فضلاً عن ذلك، فإن كثيراً من هذه النماذج تعتبر الأهداف مصدراً

رئيسياً للمدركات المرتبطة بقيمة النشاط أكثر من كونها مكوناً لهذه المدركات...

ولفهم أهمية الأهداف التي يسعى إليها التلاميذ، فإنه من الأنسب أن نميز بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية والأهداف المستقبلية للتلميذ (الغايات) التي ترتبط بتصوراته المستقبلية.

١- الأهداف الاجتماعية

إن الأطفال والكبار ومن هم في سن المراهقة لا يذهبون إلى المدرسة فقط للتعلم، لكن أيضاً من أجل التنشئة الاجتماعية لهم، أي لكي ينشؤوا مع رفاق لهم من نفس العمر فينتمون إليهم، ويشاركونهم معتقداتهم ومشروعاتهم، ولتأكيد ذواتهم قياساً بمن هم من جنس مخالف لهم.

وبالاطلاع على الأبحاث التي اهتمت بالأهداف الاجتماعية، فإن الباحثين يتناولون هذه الأهداف من زوايا مختلفة، والنتائج غالباً ما يصعب تطبيقها من قبل المعلمين. وعلى الرغم من عدم اتفاق نتائج هذه الأبحاث حول الأهداف الاجتماعية فإنه من الممكن أن نذكر أن الأهداف الاجتماعية للتلميذ تؤثر على القيمة التي يعطيها للأنشطة التربوية، لأن هذه الأنشطة بالنسبة له ليست فقط مواقف تعلم بل فرصاً سائغة لبناء علاقات مع الآخرين ولتأكيد ذاته الاجتماعية داخل الصف.

وغالباً ما يحاول كل تلميذ أن يبرز شخصيته داخل الصف من خلال الاعتراف به من قبل الآخرين بأنه القائد أو المهرج أو المتمرد أو الكسول.

وقد أبرزت نتائج بعض الدراسات أن عدداً من التلاميذ في سن المراهقة لا يرون في الحصول على درجات مرتفعة وسيله فعالة، إن لم يتم قبولهم كأعضاء داخل مجموعة من رفاقهم. هذه الدراسات تمكننا من فهم السبب في ضيق بعض التلاميذ وهم يعلنون- بصراحة- أن نشاطاً ما يهمهم، وذلك فقط لأنهم يخشون أن يتم استبعادهم من المجموعة أو أن يعاملوا كالمنبوذين من أقرانهم داخل المجموعة....

إن الحاجة إلى الانتماء شعور قوي يمكن أن يدفع بعض التلاميذ إلى الحكم بأن الأنشطة التي هدفها الرئيسي أن يقدموا أعمالهم إلى زملائهم هي أنشطة غير مفيدة، وذلك ببساطة، لأنهم يجدون أنفسهم في ضيق من التعبير عن أنفسهم أمام أقرانهم وأن يصبحوا أضحوكة الفصل. وهذا الموقف سيكون صعباً أمام تلميذ يتحدث - مثلا- الفرنسية كلغة أجنبية.

٢- الأهداف التعليمية

ترتبط الأهداف التعليمية بالتعلم ونتائجه. وقد اهتمت الأبحاث الأمريكية بأنماط الأهداف التعليمية. ففي الثمانينيات، ميز الباحثون بين أهداف التعلم وأهداف الأداء.

إن التلميذ الذي يريد تحقيق أهداف تعلم يسعى الى تنمية معارفه، ويري أن النشاط التربوي ذو قيمة لاكتساب المعارف والمهارات. أما التلميذ الذي لديه رغبة في تحقيق أهداف أدائية فهو يسعى إلى الحصول على درجات تحصيل مرتفعة، وأن يكون الأول على صفه وأن يحصل على التهاني من أجل أن يبرز لزملائه ومعلميه بأنه قادر على أداء النشاط بتميز....

والأهداف الأدائية تساعد على فهم السبب في كون الأنشطة التي لا يحصل فيها التلاميذ على درجات هي أنشطة في عيون بعض التلاميذ غير مفيدة.

وقد أبرزت نتائج الدراسات التي ركزت على التمايز بين هذين النمطين أنه كلما تعددت أهداف التعلم للتلميذ كلما زاد دافعيته. وعلى النقيض من ذلك، يعتقد بعض الباحثين أن الأهداف المتعلقة بالأداء قد تأتي بنتائج عكسية على مستوى الدافعية. لكن أهداف الأداء - بوجه عام - قد تثير الدافعية فتزيد منها وقد تؤثر عليها سلباً. وهذا ما لاحظه بعض الباحثين من أن بعض التلاميذ ممن لديهم أهداف أدائية ينخرطون بعمق في الأنشطة التربوية، بينما تلاميذ آخرون يميلون إلى تجنب إنجاز نشاط ما أو يقومون بإنجاز الحد الأدنى منه، خوفاً من أن يجدوا أنفسهم أمام فشل يبرز عدم قدرتهم.

هذا التفاوت الواضح بين النتائج البحثية دفع الباحثين - مع نهاية التسعينيات - إلى التمييز بين ثلاثة أنماط من الأهداف: أهداف التعلم، الأهداف الأدائية، أهداف التجنب (التحاشي).

وخلاصة النتائج البحثية تؤكد أن الدافعية في أفضل مستوياتها تتشكل حينما يتوافر لدى التلميذ أهداف تعلم وأهداف أدائية، تقوده إلى الانخراط في النشاط التربوي أكثر من تحاشيه له... لكن لابد من النظر إلى النمطين نظرة تكامل لا نظرة تعارض...

٣- الأهداف المستقبلية

هي أهداف ترتبط بالمستقبل، أي ما يتوقعه الشخص في مستقبله فيصيغ اهدافاً مستقبليه ويدمجها في أنشطته الحاضرة. والأهداف المستقبلية يمكن أن تؤثر بشكل دال على ادراكات التلميذ المرتبطة بقيمة النشاط. ومثال ذلك: فإن التلميذ الذي يمتلك هدفاً مستقبلياً للدخول الى كلية الهندسة، فإنه يدرك أن النشاط التربوي الخاص ببناء تصور عن سيارة تعمل بالطاقة هو نشاط جذاب ومفيد، ومن ثم، تكون دافعيته لأداء هذا النشاط مرتفعة.

والأهداف المستقبلية تتصف بثلاثة أمور:

١) درجة الامتداد: أي الامتداد الزمني من معدل زمن قصير المدى الى معدل زمني طويل المدى.
٢) الكثافة: وترتبط بعدد الأهداف الوسيطة المرتبطة بالهدف النهائي.
٣) درجه الواقعية: أي درجة واقعية هذه الأهداف.

ومن ثم ففي الوسط التربوي، يكون للتلميذ أهدافاً مستقبلية واضحة (أي من كان هدفه المستقبلي مقسم إلى أهداف وسيطة تمتد على فترة من الزمن وتتسم بالواقعية) هو تلميذ يدرك قيمة النشاط التربوي، حتى وإن لم يحصل هذا التلميذ على مكافآت فورية.

وبالتالي، فإن المعلم قد يجد داخل فصله تلاميذ يتوفر لديهم أهداف مستقبلية واضحة على المدى القريب والبعيد، فهم يقدرون بشكل إيجابي

الأنشطة التربوية داخل الصف، وقد يتوفر لديه تلاميذ ليس لديهم أية أهداف مستقبلية، وهم - بذلك- قد يكونوا - على الأرجح - فاقدوا الدافعية...

والفريق الأول يعتقد أن انجازه للأنشطة التربوية بشكل جيد يمكنه من الحصول على درجات مرتفعة، ومن ثم، يصبح التحاقهم ببرامج دراسية مستقبلية أمر متاح، مما يمكنهم من ممارسة مهنة ما تتوافق ورغباتهم الشخصية.....

إن الباحثين الذين أعدوا دراسات عن القيم التي يعطيها المتعلم لنشاط تربوي قد استخدموا مدخل التوقعات والقيمة وهو مدخل معروف في الأوساط التربوية وفي مجال البحث المرتبط بدراسات الدافعية.

وقد أبرزت نتائج دراسات عديدة أن توقعات التلميذ بالنجاح وبالقيمة التي يوليها للنشاط تربوي هما مؤشران قويان على وظيفية وديناميكية الدافعية، أي الدافعية التي من خلالها يختار التلميذ أن يستثمر طاقة وجهده، وأن يثابر في القيام بالنشاط الموكل له، ومن ثم يتحقق النجاح الذي يصبو إليه....

كما أبرزت نتائج بعض الدراسات أن دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنخفض كلما انتقلوا من مرحلة إلى أخرى نتيجة توقعاتهم بالفشل الدراسي لما يعانون من صعوبات تعلم.

وفي دراسة لـفيو (Viau, 1998)، تم سؤال التلاميذ عن القيمة التي يولونها لثلاثة أنماط من الأنشطة. القراءة، والكتابة، والتعبير الشفوي. وقد

أبـرزت النتـائج أن القـيم الـتي يوليهـا هـؤلاء التلاميـذ لهـذه الأنمـاط الثلاثـة مختلفة، ولا ينظر إليها بشكل ثابت، فالقراءة هي النشاط الأكثر تميزاً لدى تلاميذ، بينما التعبير الشفوي هو الأقل قيمة.. وهناك عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على انخفاض القيمة التي يعطيها هؤلاء التلاميذ للأنشطة وهي تتعلق بطبيعة النشاط وقدرات التلاميذ وتوقعات بالنجاح أو الفشل في إتمام النشاط بشكل جيد.

- مبادئ تربوية للمدركات المرتبطة بقيمة النشاط

يمكن استخلاص أربعة مبادئ انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة عن القيم أو الأهداف التعليمية والمستقبلية. وهي مبادئ يمكن أن نبني عليها مجموعة من استراتيجيات التدخل لإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

١) من أجل ان يدرك المتعلم قيمة النشاط التربوي لابد وأن يكون هناك أهدافاً تعليمية يريد تحقيقها:

فلا يكفي أن يكون للمتعلم أهدافاً اجتماعية لكن لابد من تقديم اهدافاً تعليميه حافزة له ودافعة لطاقاته وامكاناته.

٢) إنه من المهم أن يدرك المتعلم متعة وفائدة النشاط التربوي المقدم له.

ولتحقيق ذلك يجب على المعلم أن يقترح أنشطة ذات واقعية وذات دلالة قدر الإمكان، وقد يتطلب ذلك أن يقوم المعلم بتكريس وقت كبير في تقديم النشاط وابراز قيمته وفائدته....

٣) عدم تعارض أهداف الأداء مع أهداف التعلم بل تقديمها على أنهما متكاملان.

كما تقدم، التلميذ في سنواته الدراسية، كلما فكر أكثر في أنماط تعلمه، فأهداف الأداء ترتبط بحصوله على أعلى الدرجات وبالحصول على تقدير الآخرين من الزملاء والمعلمين، وهذا لا ينقص في شيء مستوى الدافعية لدى التلميذ، لكن لكي يكون للأهداف الأدائية تأثير فعال على الدافعية، لابد وأن تكون مصحوبة بأهداف للتعلم، فعلى التلميذ أن يدرك أن المدرسة مكان للتعلم وأن التعلم شيء مهم وممتع.

٤) إن التلميذ الذي يتملك أهدافاً مستقبلية واضحة يدرك بسهولة ويسر قيمة النشاط التربوي المقدم له:

لابد أن يتم التخطيط الجيد للأهداف من قبل المعلم حتى تتوافق مع أهداف المتعلم المستقبلية. إن أحد الأدوار المهمة للمعلم أن ينمي لدي التلميذ القدرة على تكوين أهداف مستقبلية واضحة ومحددة زمنياً على المدى القصير والبعيد، وأن يبرز للتلميذ مقدار وحجم المتعة التي يجنيها من التعلم.

ثانياً: المدركات المرتبطة بقدرة المتعلم

لماذا لا يجرؤ بعض التلاميذ على إجابة سؤال يطرحه المعلم؟ ولماذا يرفض أخرون القيام بشرح فكرة ما أمام زملائهم؟ لماذا يتحاشى البعض الانخراط في النشاط واستثمار طاقاتهم - إلى اقصى حد - إنجاحاً وإتماماً للنشاط؟

السبب في هذا بسيط. فبعض هؤلاء التلاميذ يشكون في قدرتهم على القيام بما هو مطلوب منهم. هناك تعليقات من قبيل "بالنسبة له من اليسير أن يقوم بحل المشاكل الرياضية لكن بالنسبة لي أنا لن أستطيع، أو مهما حاولت فلن أفهم"، هذه امثلة تترجم بدقة الإدراك السالب الذي يمتلكه التلميذ عن قدرته على إنجاز أنشطة تربوية وتعليمية تقدم له.

إن باندورا قد قدم تعريفاً للكفاءة الذاتية يقول فيه: "هي معتقد الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ السلوك المطلوب لتحقيق النتائج المرجوة".

وقد شعر الباحثون - في مجال الدافعية- الحاجة الى تعديل هذا التعريف، فالغالبية منهم يتفقون على التعريف العام لكفاءة الذات، ألا هو "الحكم الذي يصدره الفرد على قدرته على النجاح في مجال من الأنشطة المرتبطة بمقرر دراسي أو نشاط تربوي بعينه".

وفي نموذج ديناميكية الدافعية فإن الأمر مرتبط بالنجاح في نشاط تربوي محدد، ومن ثم فإن التعريف المتفق مع وجهه النظر هذه يدور حول

الحكم الذي يصدره الفرد بشأن قدرته على النجاح بشكل ملائم في نشاط مقدم له".

وتبرز أهمية هذا التصور من خلال ردود أفعال بعض الطلاب في المرحلة الجامعية حينما يطلب منهم قراءة نصوص باللغة الإنجليزية. ففي الحقيقة، إن تصورهم السالب عن قدرتهم على القراءة بشكل جيد يجعلهم يسعون إلى تجنب هذا النشاط والاعتراض عليه.

إن هؤلاء الطلاب يجدون أنفسهم في حلقة مفرغة، فبرفضهم قراءة النصوص باللغة الإنجليزية يصبحوا غير قادرين على تحسين فهمهم للغة الإنجليزية وسيظل تصورهم عن قدراتهم ضعيفاً وسيستمر هذا التصور إلى فترة بعينها.

أما الطلاب الذين يرون أنهم قادرون على القراءة فيسعون الى انتهاز هذه الفرصة وربما يطلبون المساعدة أو استخدام قواميس بحثاً عن بعض معاني المفردات. مثل هؤلاء الطلاب يجنون ثمار هذا على ثلاث مستويات: الأول تحسن مستواهم في اللغة الإنجليزية، والثاني زيادة تصورهم الإيجابي عن قدرتهم، والثالث الوصول إلى مزيد من المعرفة من خلال القراءة والاطلاع.

لكن ثمة بعض التمييز بين المصطلحات ينبغي أيضاً ايضاحه: بداية، ينبغي أن ندرك أن تلميذاً ما يحكم على قدرته فقط حينما يطلب منه أداء أنشطة تربوية ليس متأكداً من النجاح فيها، فليس من الضروري بالنسبة له أن يقيم قدرته على النجاح في نشاط ما قد ألف القيام به من قبل.

إن هذه المواقف نادرة الحدوث في المدرسة، فحينما يطلب من التلاميذ اكتساب معارف جديدة أو أداء أنشطة اجبارية مع تلاميذ أخرين ليسوا بأصدقائهم، مثل هذه الظروف قد تولد لديهم شعوراً بعدم المقدرة والشك في قدرتهم على النجاح ومن ثم يتساءل كل واحد منهم: هل أستطيع القيام بذلك أم لا؟

ومن جهة أخرى، من المهم أن نتذكر أن كل التلاميذ لا يسعون إلى تحقيق نفس المستوى من النجاح، فالتلميذ الذي يسعى إلى الحصول على درجة ١٠٠/٩٠ سيشك في قدرته على تحقيق ذلك، بينما التلميذ الذي يضع لنفسه هدفاً وهو الحصول على ١٠٠/٧٥ سيكون لديه ثقة بتحقيق ذلك.

هذا وبعض المعلمين يخلطون بين تقدير التلميذ لذاته وبين تصوره عن قدرته فتقدير الذات يرتبط بأحكام وجدانية. وهو يتوافق مع القيم التي يعطيها الانسان لنفسه بوجه عام.. فالفرد الذي يشعر بقيمة ذاته يظهر تقديراً لها بينما يؤكد آخر عدم حبه لما آل إليه حاله فتقديره لذاته أقل. فالتصور عن القدرة يرتبط بالقدرة على إنجاز نشاط ما، اما تقدير الذات يرتبط بالقيمة العامة التي يعطيها الفرد لنفسه.

أما عن مفهوم الذات فإنه من الصعب ان نميز بينه وبين المدركات المرتبطة بالقدرة، فالبعض يعرف مفهوم الذات بالحكم الذي يصدره المرء على نفسه بشأن بعض مجالات الأنشطة، فبعض هذه المجالات قد تكون عامة مثل: التعلم الدراسي (هل انا قادر على النجاح في المدرسة؟) أو ترتبط ببعض المواد الدراسية (هل أستطيع ان انجح في الرياضيات؟).

في هذا الإطار ليس من السهل أن نميز بين المفهومين.. إن المعتقدات الخاصة بالكفاءة هي الأكثر تنبؤاً لأنها تحدد أي الأنشطة سيتم الشروع في إنجازها وأي مستوى من النجاح مطلوب.

كما لا ينبغي ان نخلط بين مفهوم المدركات المرتبطة بالقدرة وبين مفهوم التوقعات الذي عالجته كثير من نظريات الدافعية. فتوقع النتائج يتعلق بضبط نتائج الأداءات، بينما المفهوم الأول يرتبط بتقييم القدرة على النجاح. فالمرء يمكن أن يرى بأنه قادر على النجاح دون أن يعتقد بأنه سينجح، فالأول حكم، والثاني فيه شك... كمن يتصور بأنه قادر على التدريس لكن يعتقد بأن نجاحه ليس يقينيا، لأن هناك ظروفاً وقيوداً ترتبط بعملية التدريس ذاتها.

ويشير (باندورا، ٢٠٠٣) إلى أن تصور المرء عن قدرته ينبثق من أربعة مصادر رئيسية: خبراته وأداءاته السابقة، ملاحظاته للأخرين، الإقناع اللفظي، حالته النفسية والشعورية.

- ✍ الخبرات والأداءات السابقة ترتبط بالنجاحات أو الفشل مما مر به المرء، فالتلميذ يمر بمجموعة من أنواع التقويم أثناء فترة تعلمه ودراساته، فحينما يعرض المعلم على التلميذ القيام بنشاط ما فإن خبرات النجاح والفشل التي مر بها تتراءى أمام عينيه وتصبح هي مرجعتيه ومصدر حكمه على نفسه وقدرته.
- ✍ ملاحظات الأخرين: وهي تتصل بملاحظات الأخرين أثناء أدائهم للأنشطة وهذا الموقف شائع في الوسط التعليمي. فقبل شروع المتعلم في

القيام بنشاط ما فإنه يستمع إلى عرض من قبل المعلم لهذا النشاط، وغالباً، ما تفسر هذه التقديمات كيفية تنفيذ المهمة فالتلميذ يقيم قدرته على الأداء حينما يحين دوره.

- الإقناع اللفظي: وهو يتعلق بالتعليقات التي يلقيها الآباء والمعلمون على مسامع التلميذ لإقناعه بأنه قادر على النجاح في هذا النشاط أو ذاك. وبوجه عام، فإن تدخلات المعلم تتم قبل الشروع في إنجاز النشاط "لا تكترث"، "أنت قادر على النجاح وأداء المهمة على أكمل وجه"، وتأخذ هذه التعليقات شكل أنماط تشجيع أثناء التنفيذ "جيد جدا"، "استمر في هذا أنت قادر على النجاح". وتبدو هذه الأنماط من التشجيع أنها فعلا مؤثرة على تطوير الأداء والحفاظ على صورة إيجابية لقدرة المتعلم على نفسه.
- الحالات النفسية والشعورية: كالشعور بالخوف وخيبة الأمل، فإذا شعر التلميذ بأنه سيظل على هدوءه قبل دخول امتحان ما فإنه سيقول بأن الموقف تحت السيطرة، وأنه سيحقق النجاح كما يرغب ويحب، وإذا ما بدأ يشعر بالخوف وبدأ العرق يتصبب على جبينه فإنه من الخطأ أن يفسر ذلك بعدم قدرته على النجاح فيما يطلب منه.. فكل معلم رأي يوماً ما أحد تلاميذه وقد أصابه الزعر لأنه يقوم بنشاط ما أمام زملائه، وهذه الحالة من الفزع أو الزعر يكون لها أثر سالب على تصوره عن قدرته، ويرى نفسه غير قادر على النجاح وإنجاز الأنشطة المطلوبة منه.

ويضاف إلى كل هذه المصادر، ما يتعلق بالتدريس مثل أهداف التعلم ومتطلباته ومؤشرات ومعايير التقويم وسلوك المعلمين،... الخ، وكلها مصادر من الممكن أن تؤثر على الحكم الذي يصدر المتعلم على قدرته وإمكاناته.

وتتفق نتائج الأبحاث في هذا الشأن حول النقاط التالية:

كلما كان لدى التلميذ تصور إيجابي عن قدرته على النجاح كلما:

- ✍ اختار أنشطة تثير لديه تحدياً وتعطيه فرصة لممارسة أنماط معقدة من التعلم.
- ✍ حدد لنفسه أهدافاً بعيدة (مستقبلية).
- ✍ قام بتقويم ما يبذله من جهد.
- ✍ ثابر في الأداء.
- ✍ أدار بشكل فعال الضغوط والقلق، ومن ثم، تحسنت نتائج تعلمه.

هذا، وقد أبرزت دراسات زيمرمان (Zimmerman , 2000) أن التلميذ الذي يمتلك تصوراً ايجابياً عن قدرته على النجاح في نشاط تربوي يستخدم استراتيجيات الضبط الذاتي والتي تشمل استراتيجيات إدارة الوقت واستراتيجيات ما وراء المعرفة (مثال: أن يقوم التلميذ بتقويم نفسه عقب الانتهاء من النشاط). واستراتيجيات الضبط الذاتي هي جزء لا يتجزأ من الانخراط المعرفي، وهي شرط رئيسي لتحقيق نمط من التعلم يتصف بالفاعلية.

هذا، وقد أكدت نتائج دراسات أخرى أهمية التصور المرتبط بالقدرة في نموذج الدافعية في جميع المراحل التعليمية الابتدائية والثانوية والجامعية وما بعد التعليم الجامعي.

ومن الملفت للنظر أن هناك من الباحثين من أبرزت نتائج ابحاثه أن بعض التلاميذ يعانون من "الوهم بالضعف" أي وهم عدم امتلاك القدرة. وهذه الظاهرة تنص على وجود اختلاف سالب ومعلن بين قدرات المتعلم التي أظهرتها القياسات في اختبارات معيارية وبين التقويم الذي يحكم من خلاله التلميذ على نفسه. والحق أن كثيراً من التلاميذ يعانون من هذه الظاهرة.

وقد يجد بعض المعلمين صعوبة بالغة في تحديد التلاميذ الذين يعانون من "الوهم بالضعف "ومثل هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم الاعتماد على الدعم الذي يقدمه المعلمون لأقرانهم.

وعلى المستوى الاجتماعي، يلعب أولياء الامور دوراً رئيسياً في بناء التصور المرتبط بالمهارة لدى الطفل الذي يبدأ مراحل التعليم، فقد أبرز فيليب وزيمرمان (Philips et Zimmerman, ...) أن احكام الآباء على أطفالهم لها تأثير بالغ على أدوات هؤلاء الاطفال الصفية.

ومن ثم فإن إدراك الآباء بقدرات وإمكانات الطفل وما يقدمون له من ردود أفعال وممارسات الآباء وما يرتبط بها من تعليقات من شأنها أن تؤذي أو تؤثر سلباً على ثقة الطفل بنفسه... وكل هذا من شأنه أن يسهم في بناء تصور إيجابي للطفل عن قدرته وإمكانية نجاحاته الصفية.

ومن الأهمية بمكان أن نذكر هنا أن التفسيرات والتأويلات التي ينسجها الأطفال بناءً على الأحكام التي يصدرها الآباء على قدرات أبنائهم هي ما يشكل تصور الطفل عن قدراته.

- مبادئ تربوية للمدركات المرتبطة بقدرة المتعلم

١- صعوبة تكوين تصور واقعي عن القدرات

أحياناً يحكم الطفل على نفسه بأنه غير قادر أو ليس قادراً بالقدر الكافي. حقاً، من الأنسب ان يعلي الطفل من تقديره لذاته بدلاً من أن يقلل من تقديره لها، غير أن الطفل المبالغ في تقديره لذاته قد يقع فريسة اصطدامه بالواقع وعدم قدرته على تحقيق النجاح.

وفي هذا الشأن يمكن التدخل لمساعدة الطالب على امتلاك الاستراتيجيات الملائمة والأساليب المناسبة التي تمكنه من إصدار أحكام عادلة عن قدراته.

وللآباء والمعلمين دور رئيس في تنمية التصور المرتبط بقدرات الطفل ومدى نجاحه في النشاطات التربوية، فالأطفال يثقون بقدر كبير في الأحكام التي يصدرها الآباء عن قدرات أطفالهم ومدى نجاحهم الدراسي. ومن ثم فإن الآباء يمارسون تأثيراً قوياً على تصورات ابنائهم. ومن المؤسف أن المعلمين ليس لهم سلطان على سلوكيات الآباء مع أبنائهم لكنهم- أي المعلمين- يمكن أن يثيروا وعي الآباء حول الدور الإيجابي الذي يمكن أن يقوموا به في بناء تصورات إيجابية لدي أبنائهم.

وللمعلم دور في هذا الشأن من خلال سلوكياته غير اللفظية وأفكاره التي يوجهها إلى التلاميذ وإجاباته عن تساؤلاتهم وتعليقاته على أعمالهم

الدراسية. كل هذا من شأنه أن يسهم في تكوين تصور ايجابي عن قدرات التلميذ.

٢- تعليم الطلاب بأنهم أكفاء أفضل من محاولة اقناعهم بأنهم أكفاء

جل الأبحاث أبرزت أن المعلم يمكن أن يطور من مستوى دافعية المتعلم من خلال سعية إلى إقناعه بأنه قادر على النجاح، لكن هناك أبحاث أخرى أظهرت نتائجها أن تعليم التلميذ كيف ينجح سيكون له أثر إيجابي على المدى البعيد على تكوين وتشكيل المتعلم لتصور إيجابي عن قدراته.

٣- إن النجاح المستحق هو أكبر حافز لزيادة التصورات الإيجابية للتلميذ عن قدرته

لأن النجاح هو العامل الذي يؤثر مباشرة على تصورات المتعلم، فعلى المعلمين أن ينتبهوا إلى ممارستهم التقويمية. عليهم أن يكونوا على وعي بأن أدنى سلوك تقويمي له تأثير على الفكرة التي يبتغيها التلاميذ عن قدراتهم. ولا ينبغي أبدا أن تركز ممارساتهم التقويمية على معاقبة التلاميذ، بل ينبغي أن توجه إلى تشجيع الطلاب لتحقيق النجاح المنشود فالتصور الإيجابي عن القدرات يزداد إيجابياً كلما نجح التلميذ وليس حينما يفشل.

ثالثاً: المدركات المرتبطة بالقدرة على التحكم في النشاط

يتساءل عدد من الآباء، لماذا تجذب ألعاب الفيديو قلوب الصغار؟ بالطبع إن هذه الألعاب تتشكل من أنماط الحركة المعقدة وتفرض على هؤلاء الأطفال قدراً كبيراً من التحدي، غير أن النجاح الذي يحققونه يعود إلى

حقيقة مفادها أن الأطفال لديهم انطباع بأنهم يقودون سفينة فضاء أو سيارة سباق أو انهم يملكون قدرات هائلة تفوق القدرات البشرية، فهؤلاء الأطفال ينغمسون في واقع افتراضي، ومن اليسير لهم أن يتخيلوا أنفسهم وهم يسيطرون على الموقف.

ويختلف السياق تماما داخل المدرسة حيث يرى المتعلمون في اللوائح والقوانين المفروضة عليهم عوائق لحريتهم وتصرفاتهم. ويذهب البعض منهم إلى مقارنة المدرسة بالسجن الذي يقضون فيه فترة معينة قبل الخروج. هل لهم الحق في التفكير بهذه الطريقة؟

ربما لا... لكن حينما نلاحظ التحكم الذي يمارسه أحياناً المعلمون والإداريون على سلوكيات التلاميذ في المدرسة نستطيع أن نطرح بعض التساؤلات. أياً ما كان الأمر فان الشعور بالسيطرة على الموقف الذي يشعر به التلاميذ هو ما يطلق عليه القدرة على التحكم وهو أحد المصادر الرئيسية لديناميكية الدافعية.

ويمكن تعريف القدرة على التحكم في الوسط التربوي "بدرجة التحكم التي يمارسها التلميذ في سير النشاط"، وهي أيضاً "الاعتقاد الذي يسيطر على التلميذ بأنه في تمتع بقدر من الاستقلالية أثناء ممارسة بعض جوانب التعلم."

ويمكن القول بأن التلميذ يكون لديه قدرة على التحكم مرتفعة إذا ما كان له قدرة تحكم في سير النشاط وضبطه. والأمر مغاير إذا ما شعر هذا التلميذ بأن كل شيء يحدده معلمه ولا سلطان له في ذلك.

ولنأخذ مثالا لمعلم يقترح على الطلاب القيام بمشروع تعلمي. فهو يقدم لهم بوضوح أهداف التعلم والخطوات التي سيمرون بها وأسماء زملائهم الذين سيشاركون معهم والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ المشروع وقائمة المصادر والمراجع والطريقة التي سيقدمون من خلالها مشروعهم والزمن المخصص للعرض ومعايير تقييم المشروع...الخ. فكيف سيدرك التلاميذ هذا المشروع وما تصورهم عنه وعن أداءهم له؟ على الأرجح سيثير هذا المشروع لدى كل واحد منهم قدراً من التحكم ضعيفاً، وسيدركون أنهم خارج السياق وأن كل شيء قد حدده المعلم من قبل ولا شأن لهم في ذلك، ومن ثم فإن دافعيتهم للتعلم ستنخفض.

في المثال السابق، جميع جوانب النشاط قد حدد ملامحها الدقيقة المعلم وتحكم في كل شيء الا النذر اليسير منها. وقد كان بإمكانه أن يناقش بعض المصادر مع التلاميذ أو أن يقبل فكرة البحث من مصادر أخرى عبر الانترنت، كما يمكن أن يترك مجالاً من الحرية في تقرير الطريقة التي سيعرض بها العمل النهائي وعدد المشاركين في تقديم العمل النهائي داخل كل فريق.

إن عدداً من العناصر يمكن أن تشكل مجالاً للاختيار بالنسبة للتلاميذ والتحدي الذي يقع على المعلم هو أن يعرف ما يقع في نطاق مسئوليته، وما يمكن تفويضه للأخرين، وما يمكن مناقشته مع تلاميذه. فضلا عن ذلك، من الأهمية بمكان أن يعرض المعلم على طلابه اختيارات متعددة وملائمة أي تتوافق مع قيمهم ومواطن اهتمامهم. ومثال ذلك، أن اختيار التلاميذ للكتاب

الـذي سـيقرؤونه سـيكون لـه أثـر دال علـى إدراكهـم لدرجـة الـتحكم الـتي يمارسونها في سير النشاط.

إن هـذه الاختلافـات وأوجـه التفـاوت هـي أمـور مهمـة لأنـه لـيس مـن المنطقي أن نعطي للتلاميذ حرية مطلقة في اختيار ما يشاءون وأن يفعلوا ما يريدون وذلك بهدف زيادة قدرتهم على التحكم.

إن بعض التلاميذ ممن يريدون ممارسة نوع من التحكم فيما يحدث داخل الصف يطالبون بتأسيس معايير تقييم واضحة وبدعم وتشجيع من المعلم.

ويمكن قياس القدرة على التحكم في النشاط التربوي من خلال مؤشر لهذه القدرة يبدأ بالدرجة الأقل حيث تكون القدرة أو هامش التحكم ضعيفاً إلى الأعلى حيث تكون القدرة مرتفعة جداً وشعور التلاميذ في ذلك قوياً.

ويمكن الدمج بين مدركات القدرة على التحكم في النشاط مع مبادئ نظريه العزو السببي، حيث إن هناك من التلاميذ من يمارس تحكماً ليس في سير النشاط فقط بل في نتائجه. ومن المعروف أن نظرية العزو السببي ترتبط بالطريقة التي يفسر بها نجاح المتعلمين أو فشلهم.

وقد يثير هذا الدمج نوعاً من الارتباك والغموض لدي عدد من المعلمين. لذا فإنه يجب توضيح أن عدم الدمج لا يعني مطلقاً أن الطلاب لا يمكن لهم أن يبحثوا عن أسباب لنجاحهم أو فشلهم. لأن نظرية العزو السببي هي أحدى النظريات الرئيسية في تفسير الدافعية غير أن هذا الفصل يعني

بوضوح التركيز بشكل رئيسي على الطريقة التي يتناول من خلالها نشاطاً ما، وكذلك على كيفية إدراكهم لسير هذا النشاط. فنظرية العزو السببي هي نظرية رئيسية للدافعية يمكن استخدامها اذا ما تم التركيز على أحداث تنتمي للماضي أو لنشاط قد أنتهى أو التاريخ الدراسي للمتعلم تفسيراً لدافعيته على النجاح في برنامج دراسي محدد.

والمكون الرئيسي للمدركات المرتبطة بالقدرة على التحكم يرتبط باستقلالية المتعلم. ففي نظريتهم عن الدافعية داخليه المنشأ والأنماط المختلفة للدافعية خارجيه المنشأ قد شرح كلاً من ريان وديسي Deci & (Ryan, 1985) هذا المكون الرئيسي.

قد فسر هذان العالمان الأسباب التي تقود التلاميذ إلى رغبتهم في أن تكون دافعيتهم داخليه المنشأ. ولهذا ثلاثة احتياجات رئيسة للإشباع لدي المتعلم: الحاجة الي الاستقلالية، الحاجة الي الشعور بالكفاءة، الحاجة الي الانتماء.

والحق أن الحاجة الي الاستقلالية هي الأكثر ارتباطاً بمدركات القدرة على التحكم. والاستقلالية في التعلم كما يعرفها أصحاب النظرية هي الحاجة الي أن يشعر المتعلم بأنه المحرك لسلوكه وأنه يتحكم في سير الأداء وأن يتصرف بشكل من التنظيم الذاتي وليس استجابة لضغوط خارجية أو وفق ما يراه متحكم خارجي.

وفقا لهذا التعريف يدرك المتعلم حجم الاستقلالية في تنفيذ النشاط المقدم له وهامش الحرية الذي يتمتع به ويرغب فيه ولكن تجدر الإشارة بأن

هامش الحرية يختلف من فرد لأخر، وأن الحرية ليست مطلقة. ومن ثم فإن إشباع الحاجة الي الاستقلالية يمثل تحدياً كبيراً للمعلم.

وتشير عدد من الدراسات إلى التلاميذ الذين لديهم قدرة كبيرة على التحكم في انشطتهم هم الأكثر انخراطا واندماجاً في التعلم، كما تشير هذه الدراسات الى البيئات التربوية التي تعطي الفرصة للتلاميذ للمشاركة في القرارات المرتبطة بالأنشطة التي تقدم لهم ، فتثير لديهم نوعاً من الاستقلالية ويكون لها فوائد ومزايا عديدة على المستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ.

وبمعنى آخر، فإنه بدعم استقلالية التلميذ يقوم المعلم بتشجيع جانب كبير من دافعيته الداخلية وتطبيق مبدأ "حرية الاختيار"، مما يثير اهتماماً كبيراً لدى هذا التلميذ بإنجاز الأنشطة وتحقيق قدر كبير من الإبداع والمثابرة والانخراط في التعلم.

وقد توالت الأبحاث في هذا الإطار وحاول الباحثون تعريف وتحديد ماذا نعني بأنظمة الاستقلالية في التعليم وذلك بشكل أكثر اتساعاً وأعمق درجة.

وتعبير الاستقلالية لا يعني بالطبع ترك التلميذ يفعل ما يشاء بل هو أسلوب يرتبط بطرح إطار ومبادئ يتفق ومبادئ وقيم واهتمامات الطلاب ويسمح لهم بالمناقشة والاختيار.

ومنذ طليعة عام ٢٠٠٠م، دأب بعض الباحثين على التأكيد على أن الاختيارات المقدمة للمتعلم ذات تأثير متباين. فقد أبرزت إحدى الدراسات أن تقديم الفرصة للطلاب لكتابة مقال عن موضوع من اختيارهم لم يكن ذا تأثير

إيجابي على جودة أدائهم الكتابي. وفي مدارس مشابهة أعطي الطلاب فرصة تحديد زمن النشاط المخصص لكتابة المقال لكن هؤلاء الطلاب قد أبرزوا انخراطاً في الكتابة ومتعة في العمل، لكنهم قضوا وقتاً أقل في العمل، وقد حصلوا على درجات منخفضة مقارنة بمجموعة أخرى من الطلاب لم يكن لديها فرصة تحديد الزمن المخصص لكتابة المقال.

لذا فقد ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن تقديم اختيارات للمتعلمين يحفز لديهم وينمي الاتجاه الإيجابي للعمل والإنجاز ومتعة التعلم، والرضا عن العمل المنجز، وخفض القلق، دون أن يكون هذا مشفوعاً بانخراط معرفي واستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة أثناء إنجاز العمل أو المهمة. بمعنى أدق، إن من يمتلكون خيارات من الطلاب قبل تنفيذ المهمة يظهرون انخراطاً وجدانياً قد لا يكون مصحوبا بانخراط معرفي.

ولابد هنا من القول بأن الدراسات التي يتم إجرائها داخل المختبرات قد تختلف نتائجها اذا ما أجريت في الواقع. ومثال ذلك أن الدراسات التي أجريت في المختبر تبرز أن الدافعية داخلية المنشأ تقود الى قدرة كبيرة على الإبداع، وقدرة كبيرة على تنفيذ المهام المطلوبة على الجانب المعرفي، ومثابرة وأداء مرتفع. وعلى النقيض من ذلك، فإن الدراسات التي تجرى في الواقع أو المواقف الواقعية، أي في إطار الأنشطة التربوية المعتادة داخل الصفوف فإن الدافعية داخلية المنشأ لها تأثير كبير على الانخراط الوجداني للمتعلمين أي أن لديهم مشاعر إيجابية ومستوى عال من الرضا وهم أقل تشتتا وأقل قلقاً.

هذا، وقد تختلف النتائج تبعا لاختلاف المرحلة الدراسية على صعيد الانخراط المعرفي أو الوجداني أو كلاهما معا.

وقد ينتج الاختلاف في نتائج الدراسات تبعا لتوافق الاختبارات المقدمة للطلاب قبل تنفيذ المهمة مع قيم هؤلاء الطلاب ومواطن اهتمامهم.

- مبادئ تربوية للمدركات المرتبطة بالقدرة على التحكم في النشاط

١- لا يجب الخلط بين ضرورة العمل على تنمية المدركات المرتبطة بالقدرة على التحكم في الأنشطة التربوية وبين إعطاء التلاميذ الحرية المطلقة في تنفيذ النشاط.

إن الغالبية العظمى من التلاميذ مع رغبتهم في التحكم والاستقلالية يأملون في أن يقوم المعلم بوضع أطر ومبادئ تضمن هذا التحكم وهذه الاستقلالية.

٢- لتنمية القدرة على التحكم في النشاط لابد من أن يعطى للتلميذ اختيارات متعددة ترتبط بسير تطبيق النشاط.

٣- من الأهمية بمكان أن يقدم المعلم لطلابه مجموعة اختبارات مناسبة، أي اختيارات تتوافق مع قيمهم واهتماماتهم.

إن تقديم اختبارات لا أهمية لها بالنسبة للمتعلم لن تسهم في تنمية قدرة هذا المتعلم على التحكم في النشاط، ومن ثم فإن التحدي الذي يفرض نفسه على المعلم يتعلق بتقديم اختيارات تتوافق وقيم واهتمامات التلاميذ بما في ذلك الاهتمامات المنبثقة من الثقافات المتعددة.

٤- إن دعم الاستقلالية لا يتلخص في تقديم اختيارات للمتعلم، لكنه يتضمن علاقات اجتماعية قائمة على التعاطف والمساعدة والتشجيع.

المكون الثاني : مظاهر ديناميكية الدافعية

كما هو واضح في الشكل (٢- ٢)، إن المصادر الثلاثة تؤثر بشكل رئيس على: الانخراط المعرفي ، والمثابرة في تنفيذ النشاط، والتعلم الناتج عن الانخراط والمثابرة.

لا يجب أن نغض الطرف عن حقيقة واضحة وهي أن سلوكيات التعلم تعتمد على السمات المعرفية للتلميذ، وبخاصة معارفه السابقة وقدرته على التحليل ومعرفته باستراتيجيات التعلم. ومثال ذلك أن تلميذاً ما يقرر عدم الانخراط أو المشاركة الفاعلة في مشروع ليس بدافع نقص أو فقدان الدافعية ولكن لجهله بكيفية تنفيذ هذا المشروع.

في السطور التالية سنناقش هذه المظاهر بالتفصيل وإن كان الاهتمام سينصب بشكل أعمق على الانخراط المعرفي.

أولاً: الانخراط المعرفي

غالباً ما يحدث لكل المعلمين كافة أن يروا أحد التلاميذ وهو منتبه إلى ما يقوله المعلم، ويبرهن على قدرته على التركيز في أداء الأنشطة التي يطرحها عليه المعلم، فالانتباه والتركيز هما المصطلحين الأكثر شيوعاً لدي المعلمين حينما يصفون هذه السلوكيات بأنها سلوكيات مثالية. وفي الأبحاث النفسية والتربوية يستخدم تعبير الانخراط المعرفي لوصف هذه الحقيقة.

إن الانخراط المعرفي يمثل مقدار المجهود الذهني الذي يبذله التلميذ أثناء القيام بنشاط تربوي. وبوجه أكثر تحديداً، يمكن تعريفه بأنه "الإدارة النشطة والواعية لاستراتيجيات التعلم حينما ينجز المتعلم نشاطاً تربوياً، هذه الإدارة قائمة على معارفه الما وراء معرفية وعلى دافعيته". باختصار، التلميذ الذي لديه دافعية هو من يظهر انخراطاً في التعلم على المستوي المعرفي، وذلك حينما يلجأ عن قصد إلى تطبيق استراتيجيات تعلم تناسبه وتسمح له بالاستجابة لمتطلبات النشاط التربوي المقدم له.

ويتضمن الانخراط المعرفي "القصدية في استثمار الطاقات" أثناء النشاط والانتقال من القصدية إلى الفعل، فالتلاميذ الذين يمتلكون دافعية للتعلم سيتخطون مرحلة القصدية أي انتواء الفعل إلى الفعل ذاته. وعلى النقيض من هذا، فالتلاميذ الذين ليس لديهم دافع للتعلم لن ينخرطوا في النشاط وسيفعلون ما بوسعهم لتجنب تنفيذ النشاط المقترح.

لكن السؤال الذي يطرح هو: كيف لهؤلاء التلاميذ أن يتحاشوا القيام بالأنشطة وهم في سياق دراسي رسمي يفرض قيوداً وضوابط؟ لا بد من الإجابة عن هذا السؤال.

تجنب الانخراط المعرفي الأنشطة: الاستراتيجيات المستخدمة.

في عام ١٩٨٠، ابرزت عدة دراسات أن بعض التلاميذ ممن ليس لديهم دافعية للتعلم يتكاسلون عن إنجاز الأنشطة، وذلك باللجوء إلى عدد من استراتيجيات تجنب إتمام النشاط.

واستراتيجية التجنب هي سلوك يتبناه التلميذ لتجنب الانخراط في أداء النشاط وتأخير اللحظة التي ينبغي أن ينتهي فيها النشاط، والأمثلة على ذلك كثيرة، النظر إلى مجموعة صور داخل القاموس، الوقوف لتجهيز قلم رصاص، أن يعيد المرور على نفس الكلمات المكتوبة بواسطة قلم رصاص، الا ستفسار عن معلومات غير مهمة، يطلب من المعلم تكرار بعض المعلومات كسباً للوقت ... الخ، يلجأ بعض التلاميذ إلى حيلة أخري: يحاولون أن يقنعوا المعلم بأنهم لم يخلقوا لهذا النوع من الأنشطة، ويطلبون من المعلم إعفائهم من هذا النشاط أو تلك المهمة.

إن كل التلاميذ يلجؤون يوماً ما إلى إحدى استراتيجيات التجنب هذه؛ وعلينا ألا نستنتج من هذا أنهم جميعاً ليست لديهم دافعية للتعلم، ولكن... تكرار السلوك يعني عدم وجود الدافعية بالفعل...

إن هؤلاء الطلاب يثبتون مبدأ "الحد الأدنى من الجهد" للحصول على أعلى الدرجات، وهم بوجه عام يهتمون بحفظ وتذكر ما يتعلمون، بينما الأخرون ممن لديهم دافعية للتعلم يستخدمون استراتيجيات تعلم تسمح لهم بفهم المادة والتعمق فيها، ومثال ذلك: إن التلاميذ المتحمسين حينما يكون عليهم تعلم منطوق نظرية ما فإنهم يحاولون فهمه من خلال مقارنته بنظريات أخرى ومن ثم تمييزه والإجابة عن التمارين التطبيقية له عن وعي وفهم، أما التلاميذ غير المتحمسين فإنهم يحفظون التمارين كما هي وعن ظهر قلب.

- **استراتيجيات التعلم**

حينما يصل التلميذ إلى أعلى مستويات الأداء، فإن الانخراط المعرفي يترجم في الوسط الدراسي من خلال عملية الضبط الذاتي، أي أن التلميذ يستخدم بمحض إرادته أنماطاً متنوعة من استراتيجيات التعلم حتى يحاول أن ينجح في أداء النشاط التربوي المقدم له. وهنا، تترابط مصادر الدافعية، وعملية الضبط الذاتي واستراتيجيات التعلم بشكل كبير. ويمكن دمج استراتيجيات الضبط الذاتي وغيرها من الاستراتيجيات تحت مسمى استراتيجيات التعلم.

إن الدراسات والبحوث المهتمة باستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي تطورت منذ عام ١٩٩٩. هذا، وقد اقترح عدد من الباحثين تصنيفات جديدة ونماذج حديثة عن هذه الاستراتيجيات. ويسعى الباحثون دوماً إلى إعداد نماذج خاصة بالأنشطة التربوية، غير أنه من المهم أن نذكر أن

تعريف استراتيجيات التعلم ليس واضحاً بالقدر الكافي، ويعتريه قدر من الغموض في أذهان الباحثين.

واستراتيجيات التعلم يمكن تعريفها "بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في اكتساب معارفه ومهاراته وللتحكم في خطوات تعلمه على المستويين المعرفي والوجداني."

ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم إلى أربع فئات: الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجيات إدارة التعلم، والاستراتيجيات الوجدانية.

١- الاستراتيجيات المعرفية

إن الاستراتيجيات المعرفية هي وسائل يلجأ إليها المتعلمون لاكتساب ودمج وتذكر المعارف التي تنتقل إليهم. وفي الوسط التربوي، يرتكز التعلم على ثلاثة أنماط من المعارف: النظرية، والموقفية والإجرائية.

أ- استراتيجيات التعلم المتعلقة بالمعارف النظرية

ومثال ذلك، في حصة لغة فرنسية، معرفة قاعدة نحوية، تعريف أدوات النكرة أو المعرفة أو الحال، أو حرف الجر، كل هذا أمثلة على المعارف النظرية. ولاكتساب هذه المعارف، يلجأ المتعلمون إلى استراتيجيات التكرار، التوسع، التنظيم.

- استراتيجيات التكرار

تسمى بذلك لأن الطلاب يلجؤون إلى تعلم المعلومات من خلال حفظها عن ظهر قلب وتكرارها. ومثال ذلك كتابة معادلة رياضية وإعادة تكرارها في الذهن مرات ومرات. وينطبق ذلك على حفظ بعض المحتويات النظرية وتكرارها.

ومن المؤسف أن الطلاب ممن لديهم دافعية منخفضة للتعلم يلجؤون باستمرار إلى هذا النمط من الاستراتيجيات.

- استراتيجيات التوسع

يتبنى الطلاب هذه الاستراتيجيات حينما يقومون بعمل استدلالات واستنباطات بين مجموعة من المفاهيم، وينشأ عن هذا في أذهانهم شبكة من المعلومات مرتبطة بهذه المفاهيم. وترتبط استراتيجيات التوسع إلى عمل تلخيصات أو توضيحات أو تسجيل ملاحظات شخصية.

- استراتيجيات التنظيم

ترتبط هذه الاستراتيجيات بإعادة جمع المعلومات بأشكال مختلفة لتحقيق فهم عميق لها وتذكرها. ويمكن للمعلم تنظيم المعلومات لطلابه في صورة جداول أو أشكال، ولكن من المهم أن يعيد المتعلم بناء المادة بطريقته الخاصة من خلال إيجاد العلاقات بينها وفق مستويات من التدرج.

وقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن استخدام استراتيجيات التوسع والتنظيم تعطي نتائج إيجابية للتعلم، وهذا ليس عجيباً، فالمتعلم الذي يلجأ إلى هذه الاستراتيجيات هو متعلم نشط في المستوى المعرفي أكثر من اهتمامه بالحفظ والتكرار. فانخراط هذا المتعلم على المستوى المعرفي مكثف ومن ثم يتزايد مستوى جودة التعلم لديه.

ب - استراتيجيات التعلم المرتبطة بالمعارف الموقفية

هذا النمط من الاستراتيجيات يسمح للتلاميذ بالتعرف على خصائص الموقف المشكل وبتحديد أي الإجراءات يستخدمها لحل هذا الموقف المشكل ومتى ينفذها.

وفيما يخص تعلم الرياضيات مثلاً، فإن هذا النمط من المعارف يسمح للمتعلمين بتحليل مشكلة ما يعرضها المعلم وبتحديد المنطوق أو القانون المناسب والإجراءات التي سيلجؤون إليها لحل هذه المشكلة.

ومن الأهمية بمكان أن نسعى إلى إكساب الطلاب هذا النمط من الاستراتيجيات ففي الحقيقة، لا يكفي أن نمتلك معارف نظرية فقط لتكون قادرين على تطبيقها في سياق محدد. ففي اللغة الفرنسية، على سبيل المثال، ليس نادراً معرفة طالب عن ظهر قلب بقاعدة التبعية المرتبطة باسم المفعول بينما يكون غير قادر على تطبيقها عند كتابة نص ما. وهذا معناه أنه يفتقد إلى هذه المعارف الموقفية والتي تسمح له بربط معارفه النظرية وتطبيقها في معارف إجرائية.

وتكتسب المعارف الموقفية (التخطيطية) من خلال استراتيجيات التعميم والتمييز.

- استراتيجيات التعميم

من خلال هذه الاستراتيجيات يوسع الطلاب عدد المواقف التي يطبق فيها المفهوم أو الإجراء. فإيجاد أمثلة لما نتعلم يمثل استراتيجية التعميم الأكثر فاعلية. ومن ثم ينبغي على المعلم تشجيع طلابه على اكتشاف أوجه تطبيق المفهوم في المواقف المختلفة.

ففي حصة التاريخ يمكن للمتعلم أن يطلب من تلاميذه أن يعطوه أمثلة على العنصرية مشتقة من التاريخ وخلال القرن العشرين. هذه الأمثلة يمكن مناقشتها وتحديدها ومن ثم تعميمها على مواقف أخري ترتبط بالعنصرية.

- استراتيجيات التمييز:

على النقيض من استراتيجيات التعميم فإن استراتيجية التمييز تنص على تحديد الحالات التي ينطبق عليها المفهوم، فلتمييز المواقف بعضها عن بعض، ينبغي أن يتم تدريب الطلاب على إعطاء أمثلة مناقضة.

ج- استراتيجيات التعلم المرتبطة بالمعارف الإجرائية

إن المعارف الإجرائية تساعد المتعلم على التطبيق، أي تطبيق إجراءات لحل المواقف المشكلة التي تُعْرض عليه. وتنطبق هذه المعارف على ما يطلق عليه

بعض المعلمين الأداء. ومثال ذلك الواضح هو تطبيق خطوات حل المشكلة التي نتبعها في تدريس العلوم، ولاكتسابها هذا النمط من المعارف يلجأ التلاميذ إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة

ترتبط ما وراء المعرفة بالمعرفة ومن ثم بالتحكم الذي يمارسه الشخص على هذه المعرفة، وعلى استراتيجياته المعرفية وعلى تعلمه. فالمتعلمون يمارسون هذا التحكم من خلال ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية: التخطيط، والضبط، والتقويم الذاتي.

وينص التخطيط على العودة إلى الوراء من قبل الطلاب وذلك من خلال تحديد أهداف للنشاط الذي يطلب منهم، وكذلك اختيار الاستراتيجيات التي تسمح بتنفيذ هذا النشاط بشكل ملائم. وفي أثناء تنفيذ هذا النشاط يلجأ الطلاب إلى الضبط لتقويم فاعلية الاستراتيجيات المعرفية التي يتبنوها، وإن لزم الأمر إلى تعديلها. وأخيراً، يقوم الطلاب بالتقويم الذاتي ليقوموا بأنفسهم النتائج النهائية للتعلم.

ويجب التنويه إلى أن المتعلمين يميلون غالباً إلى غض الطرف عن الاستراتيجية الأخيرة فيلجؤون إلى المعلم ليقوم أداءهم دون أن يكرسوا وقتاً للحكم على جودة عملهم بأنفسهم. ومثال ذلك، طالب يمتلك قدراً من الدافعية للتعلم ويطلب منه أن يصحح نصاً يحتوي على عدد من الأخطاء، فبعد أن يفهم الطالب الارشادات التي يقدمها المعلم وبعد أن يعي تماماً متطلبات العمل الذي سيقوم به، يقول المتعلم لنفسه أن الطريقة المثلى لأداء

هذا النشاط تقوم على قراءة النص جملةً واحدة ليتعرف على محتواه ويصحح في نفس الوقت الأخطاء ثم بعد ذلك يعيد قراءة النص جملة جملة لاستخراج الأخطاء المحتملة الأخرى وتصحيحها.

وفي أثناء تنفيذ النشاط/ المهمة، يشعر المتعلم بالحاجة إلى ضبط مساره، فيدرك أن أخطاءً تتفلت منه، فيتوقف عن النشاط، ويحاول أن يجد السبب في هذه المشكلة. وحينما يدرك عدم تركيزيه، يفاجأ بأنه ترك الاستراتيجية التي حددها في البداية واختار استراتيجية أخري:

فيعيد قراءة النص متحققاً من نمط واحد من الأخطاء جملة واحدة (التحقق من علامات "التبعية" للأفعال المستخدمة، في القراءة، الأولى، والهجاء في المرة الثابتة، والترقيم في المرة الثالثة ... الخ).

وقبل أن يعيد النص إلى معلمه، يقوم المتعلم بتقويم ذاته، وهذا ما سيؤكد له أنه قام باستبعاد الجزء الأكبر من الأخطاء النحوية، ولكنه ليس متأكداً من أنه قام بتصحيح جميع الأخطاء المرتبطة بتصريف الأفعال. فإذا ما أكد كلام المعلم ذلك الإحساس فإنه لا بد وأن يقترح عليه إجراءً معيناً يساعده على التقدم فيما تبقي له من عمل.

٣- استراتيجيات إدارة سياق التعلم

ترتبط استراتيجيات إدارة التعلم بتنظيم العمل، فالتلاميذ الذين يتسمون بدافعية للتعلم مرتفعة يتبعونها لتحسين الظروف التي يتم من خلالها تنفيذ النشاط. إن هذا النمط من النشاط هو الذي يستخدمونه على

سبيل المثال لجعل العمل داخل فريق عملاً فعالاً ومثمراً. ومن ثم، إذا ما أتيح لهم ذلك، فإنهم يتقاسمون فيما بينهم المهام ويحددون زمناً محدداً لكل مهمة، كما أنهم يختارون مكان العمل الأكثر ملائمة والذي يسمح لهم بالتركيز وأداء العمل على أكمل وجه. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النمط من العمل يقودهم إلى اختيار الموارد البشرية والمادية التي تيسر لهم المهمة. وعلى سبيل المثال، لتنفيذ مشروع ما، فإنهم يحيطون أنفسهم بزملاء لديهم نفس القدر من الدافعية ويقومون بتجميع الوثائق ومصادر التعلم من المكتبة والانترنت لجمع المزيد من المعلومات عن موضوع البحث.

٤- الاستراتيجيات الوجدانية

وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون للتحكم في مشاعرهم، وخلق مناخ نفسي ملائم للتعلم. ومن هذه الاستراتيجيات أسلوب الاسترخاء (يأخذ نفساً عميقاً قبل بداية الامتحان وبشكل متكرر) وهذا يساعد على التحكم في القلق. وبعض هذه الأساليب يساعد على زيادة التركيز واستبعاد المشتتات. غير أن الاستراتيجيات التي يجب التركيز عليها هي تلك الاستراتيجيات التي تشجع المتعلمين على أن يكونوا مسئولين عن أنفسهم على مستوي الدافعية.

إن استراتيجيات الدافعية الذاتية هي الاستراتيجيات التي يختارها المتعلم ويتبناها لزيادة وحفظ دافعيته حينما يقوم بتنفيذ نشاط تربوي. فيمكن له أن يحدد لنفسه أهدافاً على المستوي القريب حتى يستطيع بسرعة

تحديد الطريق الذي يسلكه ويقنع نفسه بأهمية ما يفعل، ويتخيل النتيجة النهائية ويحدد لنفسه تحديات خاصةً له.

ومن الأهمية بمكان، أن يستطيع المتعلمون استثارة دافعيتهم بأنفسهم، لأنهم سيصبحون بذلك أقل اعتماداً على الاستراتيجيات التي يقترحها عليهم المعلم.

باختصار، إن تحديد الاستراتيجيات بهذا الشكل يتيح لنا التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم حينما تكون الدافعية للتعلم لديه في أعلى درجاتها أو على مستوي متوسط منها.

ولا شك أن المتعلم الذي ليس لديه دافعية سيسعي بكل جد إلى تحاشي الاستراتيجيات التي يقترحها المعلم وسيكون مآله إلى استخدام استراتيجيات الحفظ والاستظهار لعناصر المنهج المقرر والتي ستشكل جزءاً رئيسياً في الامتحان.

تعقـــيب

١) تختلف استراتيجيات التعلم حسب المواقف التعليمي، إذ لا توجد استراتيجية شاملة وعامة يمكن تكون فعالة لكل أنماط التعلم، فاستراتيجية إنشاء الأشكال- مثلاً- إذا ما كانت فعالة في تعلم بعض المحتويات المعرفية، فإنها لن تكون كذلك مع مواقف التعلم الأخرى. ومن ثم لا توجد لدى المعلم استراتيجية تدريس "معجزة" فعالة في كل زمان ومكان وموقف. وعلى المعلم أن يعرض لطلابه استراتيجيات متنوعة حينما يطلب منهم أداء نشاط تربوي محدد، وأن يساعدهم في اختيار الأنسب من هذه الاستراتيجيات وفقاً للموقف المقدم.

٢) لا بد وأن يتم شرح أسباب فعالية استراتيجيات التعلم: لا تعمل استراتيجيات التعلم بفعل السحر، وليس على المعلمين أن يقدموها على أنها الدواء لكل داء، لكن على المعلمين أن يوضحوا الدور الذي يمكن أن تؤديه استراتيجية ما في التحصيل واكتساب المهارات والأداءات الجيدة.

٣) لا بد من توافق استراتيجيات التعلم مع معارف أداءات المتعلمين: يميل الباحثون رويداً رويداً إلى دراسة وتطوير استراتيجيات تعلم تتوافق مع الخصائص الفردية لكل متعلم. فالمعلم ينبغي عليه أن يأخذ في الاعتبار سمات المتعلم الفردية حينما يعرض عليه استخدام استراتيجيات تعلم بعينها، كما ينبغي أن تتوافق هذه الاستراتيجية مع دافعية المتعلم ومعارفه السابقة.

٤) ينبغي أن يتحقق الطلاب أنفسهم من صلاحية ومناسبة استراتيجية التعلم المختارة، في سياق تعلم محدد. هذا المبدأ يوضح أن المعلم نفسه لا

ينبغي أن يعتقد بأن كل استراتيجيات التعلم ستكون نافعة ومفيدة لطلابه، عليه أن يدرك انه استاذ المقرر ولديه من الخبرات الكثير بينما طلابه ما زالوا مبتدئين.

ثانياً: المثابرة

في نموذج ديناميكية الدافعية تعود المثابرة في أصولها إلى الزمن أي ترتبط بعامل الزمن، فالطلاب يبرهنون على المثابرة من خلال الوقت الذي يكرسونه للأنشطة المقترحة.

لكن للأسف، إن عديداً من التلاميذ يعتقدون أن التعلم لا بد وأن يكون سريعاً، أي لا يتطلب إلا دقائق معدودة وعلى الحد الأقصى بضع ساعات. البعض منهم يعتقد أن كتابة النص لا يحدث إلا مرة واحدة، بعدها يصاب بالإحباط والضيق إذا طلب منه كتابة النص، لمرة ثانية أو ثالثة.

من البديهي أن كل تعلم يتطلب وقتاً، ومن ثم ينبغي على المتعلمين أن يبرهنوا على مثابرتهم تحقيقاً لأفضل نجاح.

والمثابرة هي علامة أصيلة ومؤشر قوي على تحقيق النجاح، لأن المتعلم كلما ثابر كلما زادت فرصة نجاحه في التعلم. ولا بد من فهم ذلك جيداً، أي لا نعتقد أن تكريس ساعات من العمل يضمن النجاح، بل الحق أنه يزيد من فرص النجاح. إن كمية الوقت المخصص ليست ضماناً لجودة العمل المقدم. من الممكن أن يكون المتعلم شارداً طوال الوقت الذي يتعلم فيه أو في أغلبه. ومن

ثم فإن المثابرة لا بد وأن تكون مصحوبة بالانخراط المعرفي لأنه بدون اندماج في التعلم لن يكون لعامل الزمن تأثير إيجابي على جودة التعلم المرغوب فيه.

المكون الثالث: التعلـــــم

إن قياس التعلم الذي تحقق أثناء ممارسة نشاط تربوي محدد يتم من خلال تقويمه وفقاً للأهداف التي وضعها المعلم، أي أن تقويم التعلم يتم بمقارنته بالأهداف المرجوة. هذه الأهداف يمكن أن ترتبط بمعارف نظرية، أو عملية أو مهارات محددة أكاديمية أو وجدانية أو اجتماعية، ويمكن أن تركز على اكتساب مجموعة من القيم وتنمية النقد والتحليل والإبداع لدى المتعلمين. إن إحصاء هذه الأنماط من الأهداف يبرز أنه لا يمكن الاقتصار على اختبار تحصيلي داخل الصف.

إن التعلم - إذن- هو المظهر النهائي للدافعية أي المعبر عن الدافعية، لأن من يمتلك الدافعية سيكون ممن يستخدمون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ووجدانية وسيظهر سلوكاً جيداً من الانخراط المعرفي ويكرس وقتاً مناسباً للتعلم، وهذا مقارنة بمن يفتقد دافعية التعلم.

ولا يعتمد التعلم فقط على الدافعية بل هناك عوامل أخري رئيسة تشترك جنباً إلى جنب مع الدافعية، كالمعارف السابقة، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم والاستعدادات الفكرية .. الخ، كل هذا يعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم.

وإن كان للدافعية تأثير إيجابي على التعلم، فعلينا ألا ننسى التعلم نفسه والبيئة التي يتم فيها وما لها من تأثير على الدافعية ، كما لا ينبغي أن نغض الطرف عن حقيقة تأثير مدركات التعلم وتصورات التلميذ الإيجابية

ودرجة رضاه عن هذا التعلم، فالعلاقة - مثلاً- بين الدرجات الدراسية وبين الشعور بامتلاك المهارة هي علاقة قوية من القياسات الأولى.

إن الفشل أو تحقيق مستوى منخفض من التعلم أو نوع من التعلم دون المستوي المطلوب يمكن أن يؤثر سلبياً على تصورات التلميذ عن نفسه، إلا من تلميذ –وهذا استثناء- انطلق من الفشل ليحقق النجاح، لكن على الأمد البعيد، فإن التحصيل الضعيف يؤثر –بلا شك- على تصورات المتعلم.

الفصل الخامس

تقويم الدافعية
وسبل تنميتها

مقدمـــة

يعرض هذا الفصل في ثناياه لقضيتين تستحوذان على فكر الباحثين في مجال المناهج وطرائق التدريس ومجال علم النفس، وإن كانت الكتابات البحثية إلى يومنا هذا تفتقر الى الجانب التطبيقي فضلا عن التنظير، والقضيتان هما: تقويم الدافعية(من حيث المنشأ الداخلية والخارجية، من حيث تصورات المتعلم، من حيث العائد والأهمية، من حيث بيئة التعلم، ...الخ)، وتنمية الدافعية حيث التركيز على تهيئة بيئة التعلم المعززة والدافعة للتعلم الفعال.

أولاً: تقويم الدافعية

لا يخلو أي نظام تعليمي من عنصر التقويم، تلك العملية الرئيسة التي نحكم من خلالها على نجاح أو فشل منظومة التدريس بعناصرها المختلفة، فالتقويم هو المحرك الرئيسي في التعليم وبرامج الإعداد الاكاديمية وغيرها. ومن هنا، يهتم الطلاب والتلاميذ بآلية التقويم وقيوده أو ضوابطه أكثر من اهتمامهم بمحتوى المادة الدراسية ذاتها.

إن القيمة التي يأخذها التقويم كعنصر رئيسي هي أفضل ما يملكه المعلم لإثارة طلابه على التعلم وإدراك النجاح. ومثال ذلك أن يلجأ المعلم إلى التهديد بسؤال مفاجئ كي يجذب انباه الطلاب وتركيزهم في المحتوي. لكن الدافعية تخضع لعدد من العوامل كما تفسرها النظريات الحديثة للدافعية. فالطاقة المحركة والدافعية للتقويم هي مشروطة بالتوقع والطموح الذي يسكن قلب المعلم وعقله.

والأمثلة على ذلك كثيرة، فالمتعلم الذي يتوقع –دوماً- الحصول على درجة ضعيفة في الامتحانات التقويمية، فإن طاقة الدافعية المرتبطة بهذا التقويم ستكون منخفضة وسالبة، بينما حصول طالب على ٢٠/١٤، وقد كان أمله فقط الحصول على درجة متوسطة، هي درجة مرضية له، بينما ستكون نفس الدرجة غير مرضية ومحبطة لطالب أخر يبغي التفوق والكمال من خلال الحصول على الدرجة النهائية، فالحالة الأولى يمكن أن يتولد عنها ضعف في الجهد المبذول، على النقيض من الحالة الثابتة، ونفس الشيء من الإحباط قد يصيب الطالب الذي يبغي الكمال والحصول على الدرجة النهائية.

ومـن خـلال فهـم نتـائج التقـويم، يمكـن أن نقسـم الدافعيـة مـن خـلال توقعات الطلاب لنتائج التقويم.

١- قياس الدافعية

يعتمد قياس الدافعية في المقام الأول على رصد السلوكيات التي يمكن مـن خلالها الحكم على وجـود الدافعيـة لـدى المتعلم (ومقـدار هـذا الوجـود)، أو غيابها (أي اللادافعيـة أو انعـدام الدافعيـة). وقـد رصـد البـاحثون مجموعـة مـن السلوكيات المعبرة عـن هـذين الـنمطين: الدافعيـة واللادافعيـة. ونعـرض عـددا من هذه المؤشرات في السطور التالية، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه المؤشرات هـي الممثلة- في أغلبها- لمظاهر الدافعية (الانخراط المعرفي والمثابرة). ويمكن أن تخضـع هـذه المؤشـرات للملاحظـة المباشـرة مـن المعلـم أو القيـاس عـبر أدوات تقويمية ملائمة(مقابلات، استبيانات، مقاييس، ...)، ومن ثم إصدار الحكم على وجود دافعية لدى طلابه على التعلم.

أولاً: المؤشرات الدالة على الدافعية

يمكن الحكم على متعلم ما بأنه ذو دافعية إذا كان:

- يظهر انتباهاً داخل قاعد الدرس.
- يشارك بفاعليه في الأنشطة المقدمة.
- يحصل على مواد وادوات مرتبطة بموضوع الدرس.
- يتصف بالاستقلالية في التعليم.
- يتفاعل بشكل سريع في النشاط المقترح.
- يثابر على المضي في المهمة رغم الصعوبة.

- ✍ يكثف من جهوده إذا ما حصل على مدح أو إطراء.
- ✍ يكرس الكثير من الوقت لإنجاز النشاط المطلوب.
- ✍ يحرز تقدما ملحوظا في انجاز النشاط.
- ✍ يظهر مستوى جيد من النشاط.
- ✍ يواصل العمل في اتمام المهمة خارج الصف.

ثانياً: المؤشرات الدالة على غياب الدافعية

يمكن الحكم على متعلم ما بأنه فاقد دافعية (أي لا دافعية للتعلم عنده) إذا كان:

- ✍ يرفض تنفيذ المهمة.
- ✍ يتجنب المهام الجديدة.
- ✍ يرتضي الحصول على نتيجة متواضعة.
- ✍ يعمل ببطء شديد.
- ✍ ينجز المهمة او النشاط بشكل غير متقن.
- ✍ يتوقف كثيرا أثناء إنجاز المهمة / النشاط.
- ✍ يميل إلى تأجيل المهمة إلى وقت لاحق.
- ✍ ينتقل من نشاط إلى أخر دون انتهاء ما قد بدأ به.
- ✍ لا يتم أعماله أبداً.
- ✍ يطلب مساعدة الأخرين باستمرار.
- ✍ لا يعير اهتماماً إلى نصائح الأقران والمعلمين.
- ✍ يظهر عدم فهمه لما هو مطلوب إنجازه.
- ✍ يتجنب أي تواصل بصري مع المعلم.

- ✍ يختلق الأعذار ليعفي نفسه من العمل.
- ✍ يسيء تنظيم الوقت الخاص بالأنشطة التربوية.
- ✍ يحصل على درجات منخفضة.
- ✍ لا يسعى إلى تحسين ترتيبه الدراسي بين أقرانه.
- ✍ يميل إلى العزلة والانفراد بنفسه.
- ✍ يميل إلى الكآبة والشجن.
- ✍ يسعد عند حدوث مشتتات أثناء إنجاز المهام المطلوبة.
- ✍ يتغيب كثيراً عن الحضور وإن حضر شرد بذهنه.
- ✍ يطرح أسئلة غير مرتبطة بموضوع الدرس / النشاط المطلوب.
- ✍ ملاحظاته أغلبها خارج السياق.
- ✍ يظهر تفاعلا سالباً (الخوف - الحذر - رفض التفاعل).
- ✍ تتسم تصرفاته بشرود الذهن والتردد.
- ✍ لا يرى سبباً للذهاب الى المدرسة.
- ✍ يرى أن الذهاب إلى المدرسة مضيعة للوقت.

ثالثاً : المؤشرات الدالة على الدافعية من خلال تعبير المتعلم نفسه عن دافعيته للتعلم

يعبر المتعلم عن دافعيته من خلال:

- ✍ يحسن التعبير عن الفائدة المرجوة من النشاط المقدم.
- ✍ يطالب بأنشطة إضافية.
- ✍ يتحدث عن موهبته في إنجاز النشاط.
- ✍ يري أن الصعوبات التي يواجهها أثناء النشاط يمكن تجاوزها.

- ✍ لديه فكرة واضحة عن النشاط من حيث الأهداف والمتطلبات ومعايير التقويم.
- ✍ يعبر عن فهمه العميق لما يتعلمه.
- ✍ التعليم لديه ذو معنى (أي قائم على الفهم والاستيعاب).
- ✍ يعلن عن خططه المستقبلية.
- ✍ يعبر عن رضاه لما تم إنجازه.
- ✍ يطرح أسئلة متعددة حول المادة / النشاط الرسمي.

رابعاً: المؤشرات الدالة على انعدام الدافعية من خلال تعبير المتعلم نفسه

ويعبر المتعلم عن عدم دافعيته للتعلم إذا/حينما:

- ✍ تحدث بشكل سريع عن عدم الفائدة من النشاط التربوي المقدم.
- ✍ يعزو نجاحه أو إخفاقه إلى عوامل داخلية أو خارجية ليست ضمن نطاق سيطرته.
- ✍ يعبر عن عدم كفاءته في تنفيذ المهمة / النشاط المطلوب.
- ✍ يعتبر نفسه شخصاً منقوص الذكاء.
- ✍ يدعي الحصول على درجات غير حقيقية.

خامساً: المؤشرات الدالة على الدافعية المرتبطة بالمعرفة وحب الاستطلاع

ويعبر فيها المتعلم عن حبه للمعرفة وميادين التعلم من خلال تفسير ذهابه إلى المدرسة، فهو يذهب الى المدرسة لأنه:

- ✍ - يحب تعلم الأشياء الجديدة .
- ✍ - يجد متعة في اكتشاف معارف جديدة.

- ✍ - أستطيع أن أتعلم أشياء كثيرة عن موضوعات ذات فائدة كبيرة له.

سادساً: المؤشرات الدالة على الدافعية للإنجاز:

ومن خلالها يجد المتعلم:

- ✍ متعة في بذل قصارى الجهد من أجل التعلم والتحصيل الدراسي.
- ✍ متعة في إثبات ذاته من خلال المهام الدراسية المنوطة به.
- ✍ نوعاً من الرضا عن ذاته لكون الميل إلى التميز هدفاً له.

سابعاً: المؤشرات الدالة على الدافعية الخارجية (الحوافز/العائد الإيجابي من التعلم):

يرى المتعلم أن الدراسة الحالية :

- ✍ ستكون سبباً في التحاقه بالكلية التي يريدها مستقبلاً.
- ✍ ستكون سبباً في التحاقه بالمهنة التي يتمناها في مستقبله.
- ✍ تجعله قادراً على اثبات ذاته وحصوله على شهادة إنهاء المرحلة التي يدرس بها.
- ✍ تجعله قادراً على تحقيق النجاح في دراسته.
- ✍ تجعله قادراً على إثبات أن لديه قدرات ذكاء مرتفعة.
- ✍ ستكون سبباً في حصوله على وظيفة جيدة ، ومن ثم الحصول على راتب جيد.
- ✍ ستكون سبباً في أن يحيا حياة مريحة سعيدة بعد تخرجه.

ثامناً: المؤشرات الدالة على الدافعية المرتبطة ببيئة التعلم

يرى المتعلم أن:

- المقررات الدراسية رائعة.
- الموضوعات الدراسية شيقة.
- المعلمين مصدر دعم معنوي وعلمي.
- المناخ الدراسي المهيمن على المدرسة مشجع على الإبداع والتعلم المثمر.
- النظام الإداري في المدرسة يتميز بالمرونة والإبداع.
- الأنشطة الصفية واللاصفية داعمة للتعلم والإبداع.
- الذهاب إلى المدرسة كل يوم فرصة لمقابلة الأصدقاء.
- الذهاب إلى المدرسة كل يوم فرصة لقضاء وقت ممتع مع الأصدقاء.
- أصدقاء المدرسة هم أهل ثقة بالنسبة له.
- أصدقاء المدرسة يهتمون بأخذ رأيه.
- علاقته قوية بمن يخالطهم في المدرسة.
- لابد من وجود نوع من التسلية أثناء التعلم.
- لابد من التخلص من كل المشتتات التي تحيط به.
- ترتيب بيئة تعلمه حتى يستطيع بسهولة التركيز في أداء مهام التعلم.

تاسعاً: المؤشرات الدالة على الدافعية المرتبطة بالشعور بدعم المعلمين

يعتقد المتعلم أن :

- الغالبية العظمى من معلميه يفهمون أهدافه وغاياته من الدراسية والمستقبلية.
- أغلب المعلمين يعتقدون أنه قادر على النجاح ويبرزون ذلك له.

- إذا ما وجدت صعوبات بالدراسة ،فالمعلمون يقدمون له المساعدة في تخطيها.
- بعض المعلمين يحاولون فهم كيف يعمل.
- أغلب المعلمين ينظرون إلى آرائه بعين الاعتبار.

عاشراً: المؤشرات الدالة على الدافعية المرتبطة بالشعور بامتلاك المهارة

- لا يؤجل المتعلم الواجبات المدرسية حتى تلك التي لا يحب القيام بأدائها.
- يقنع نفسه بضرورة استغلال قدراته إلى الحد الاقصى.
- يحدد لنفسه تحديات لما يريد أن يتعلمه.
- يثق بأنه قادر على أداء مهامه الدراسية على أكمل وجه.
- يكرس الوقت اللازم للمهام الدراسية حتى الأكثر مضايقة له.
- ينهي أعماله أولاً بأول حتى يجد متسعاً من الوقت للمراجعة.
- يبدأ في أداء المهام المنوطة به فور تحديدها من قبل المعلم ووفق الجدول الزمني الحدد لذلك.
- ينهي بوجه عام الأعمال الدراسية قبل الوقت المحدد لها.
- يستطيع بوجه عام البدء في المراجعات لأنه يعلم أنها مهمة.
- لا يؤجل عمل اليوم إلى الغد.

حادي عشر: المؤشرات الدالة على الدافعية المرتبطة بقيمة المادة الدراسية

- يفكر المتعلم في مواقف سيكون ما يتعلمه الآن مفيداً فيها.
- يقول لنفسه أن ما يتعلمه الآن سيكون نافعاً له في الغد.
- يحاول أن يرى كيف سيكون ما يتعلمه الآن نافعاً لي في الغد.

- ✍ يحاول البحث عن أهمية المقرر الدراسي.
- ✍ يحاول أن يجد نوعاً من التشويق من خلال المقرر الدراسي الذي يتعلمه.
- ✍ يفكر في طريقة تجعل العمل أكثر تشويقاً ومتعة.
- ✍ يحاول أن يجعل المقرر مصدر طمأنينة له وذلك على التركيز على عناصر التشويق فيه.
- ✍ يتذكر دائماً أهمية الحصول على درجات مرتفعة في هذا المقرر.
- ✍ يقنع نفسه بأهمية النجاح المتميز في الاختبارات الخاصة بهذا المقرر.
- ✍ يقنع نفسه بضرورة الاستمرار في العمل من خلال التفكير في الدرجات التي يمكنه الحصول عليها.

ثانياً: تنمية الدافعية

تتأثر الدافعية بعدد من العوامل الخارجية مثل الأباء، والأصدقاء، اللوائح المدرسية، المعلم والأنشطة التربوية داخل الفصل، لذا فإن السطور التالية سوف تتناول هذه العوامل، حيث نقسمها إلى أربع فئات:

- عوامل مرتبطة بالحياة الشخصية للمتعلم.
- عوامل مرتبطة بالمجتمع.
- عوامل مرتبطة بالمدرسة.
- عوامل مرتبطة بالصف الدراسي.

١) العوامل المرتبطة بالحياة الشخصية للمتعلم

في حياة المتعلم الشخصية مجموعة من العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في دافعيته للتعلم. هذا، إضافة إلى مجموعة من سماته الشخصية. ولنذكر مثالاً على ذلك، البيئة الاجتماعية للتعلم، علاقته بأصدقائه، بالنسبة لبعض منهم الوقت الذي يكرسونه للعمل بحثاً عن دعم مالي.

وفي السطور التالية سنناقش البيئة الاجتماعية لأنها العامل الأكثر تأثيراً على المتعلم. فالفترة التي يقضيها المتعلم في محيط الأسرة والأصدقاء أكبر من ساعات تعلمه أو أكبر من ساعات التعلم الحقيقية.

أ- الحياة الاجتماعية

لا شك أن البناء الاجتماعي تغير بشكل كبير في السنوات العشر الأخيرة. ولم يعد الآباء يكرسون وقتاً لأبنائهم مثلما كان يحدث من قبل، فهم

أصبحوا مطالبين في ظل ظروف الحياة الحالية بالعمل لساعات طوال، ويصلون إلى المنزل وقد أعياهم التعب. وقد انشغل بالهم بقضايا وأعمال الغد. وفي هذا السياق، إن الوقت الذي يكرسونه لأبنائهم وأنشطة الأبناء التعليمية، وواجباتهم المدرسة، قد تأثر كثيراً بهذه المتغيرات العصرية. فضلاً عن ذلك، هل لو امتلكوا الوقت لهذه المهام، هل سيقومون بواجباتهم تجاه أبنائهم؟ لا شك أن هناك إصلاحات تربوية حديثة وعدد من التعديلات قد ألحقت بالبرامج الدراسية أفسحت المجال لدور فعال للآباء داخل التنظيم الدراسي، كمجلس الآباء وغيره وذلك لتوعية الآباء بدورهم المهم في إنجاح عملية التعلم.

إن البيئة الاجتماعية لها دور وآثار مترتبة على دافعية المتعلمين، لكن هذه التأثيرات يمكن أن تتوازن مع تأثيرات العوامل الأخرى، وبخاصة البيئة المادية المشجعة (الداعمة) التي يمكن أن يوجدها الآباء، والقيم التي يؤمنون بها والمتعلقة بالتعلم، والاهتمام الذي يولونه إلى دراسة أبنائهم وتعليمهم.

فالآباء الذين يثرون البيئة الاجتماعية بالكتب والألعاب العلمية، والثقافية والقواميس والخرائط الجغرافية أو الحاسوب، هم يعبرون بذلك عن أهمية العلم والتعلم وتحصيل المعرفة. كذلك فإن الأنشطة التي يقترحونها هي أيضاً انعكاسا لما يمثله لهم التعليم.

إن ذهاب الآباء مع أطفالهم إلى المكتبة أو المتاحف أو ممارستهم نشاط بسيط مع الطفل له تأثير كبير على فهم الطفل لما تعنيه أهمية التعلم وطلب العلم.

إن الدراسات تبرز أن الآباء يؤثرون على دافعية الأبناء للتعلم وذلك من خلال ما يمارسونه من توقعات لهم، ومن خلال مفهومهم عن التعليم والتعلم ومن خلال سلوكياتهم ... الخ.

وبوجه عام، فإن هذه الدراسات تشير إلى أن الآباء يشجعون أبنائهم ويحفزون دافعيتهم على التعلم إذا امتلكوا مجموعة من التوقعات بشأن أبنائهم بشرط أن تكون هذه الطموحات والتوقعات واقعية أي مناسبة لقدرات الطفل الدراسية، وإذا كان يثقون في أبنائهم وفي قدراتهم عي النجاح، وإذا أوجدوا مناخاً من الدعم لأبنائهم، وإذا كانوا نماذج ناجحة للتعلم بالنسبة لأبنائهم.

وفي دراسة مشابهة، تبين للباحثين أن كثيراً من الأبطال المشاهير في العزف وألعاب القوى حينما سئلوا عن دور آبائهم في حياتهم الأولى، أجابوا بأن أبنائهم كان لهم دور محوري في تحقيق طموحاتهم وأحلامهم.

إن هؤلاء الآباء – انطلاقاً من قيمهم التي يؤمنون بها وتشجيعهم لأبنائهم وممارستهم – قد أثروا على هؤلاء النجوم اللامعين وبذلك كان لدورهم تأثير قوي وإيجابي على دافعية أبنائهم للتعلم وعلى تحقيق النجاح فيما شرعوا فيه من مهام وأداءات.

إن هؤلاء الآباء يوفرون بيئة داعمة ومحفزة لحب الاستطلاع والاكتشاف والتجريب وبناء المهارة المتعلمة في مناخ من الأمن والهدوء.

وللوسط البيئي دور - أيضاً - في تنمية مفهوم الذات والشعور بالاستقلالية والانتماء الأسري، ودرجة تطبيق المهام المتعلمة في مواقف جديدة وسياقات اجتماعية مختلفة.

ب- العلاقات مع الأصدقاء

لشبكة الأصدقاء مكانة بارزة في الحياة الشخصية للمتعلمين من المرحلة الابتدائية والثانوية، فالأصدقاء متواجدون في كل مكان: في البيت، في المدرسة، في الشارع ... الخ. إن شريحة كبيرة من المراهقين لا ينظرون إلى المدرسة على أنها فقط مكان للتعلم، بل مكان لتكوين علاقة من الإخاء والحب مع زمرة من زملائهم.

ومن خلال دورهم ككاتمين للأسرار، يؤثر الأصدقاء بشكل رئيس على دافعية المتعلمين داخل المدرسة على اختلاف أعمارهم، فالتلميذ الذي يحظى بصحبة مجموعة من الزملاء أو الأصدقاء ممن لديهم دافعية قوية للتعلم، فإنه من المحتمل أن ينعم بتصور إيجابي عن المدرسة وعن المقررات الدراسية، والعكس بالعكس إذا ما كان هؤلاء الأصدقاء من فاقدي الدافعية...

إن الأصدقاء هم مصدر إلهام، وأحياناً هم نماذج يحتذى بها ويقارن بها التلميذ سلوكه إذا ما حانت لحظة التقويم الذاتي.

٢- العوامل المرتبطة بالمجتمع

شكل تأثير المجتمع على الدافعية للتعلم والنجاح الدراسي موضوعات بحثية عديدة من زمن بعيد، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن ثقافة

مجتمع ما وقيمته ووسائل الإعلام فيه هي جزء رئيس من العوامل الاجتماعية التي تؤثر على ديناميكية الدافعية للمتعلم.

وفي المجتمعات المعاصرة، تعد المدرسة الأداة الأكثر تميزاً لتدريب المتعلمين على امتلاك ثقافة المجتمع، ولكي يصبحوا مواطنين مؤهلين لغد مشرق. ولهذا السبب أصبحت مجانية التعليم مكوناً رئيسياً للتعليم بل وأضيفت إلى المجانية صفة الإلزامية للتعليم.

ولا يعني ذلك أن تسعى المدارس إلى إزالة التمايز الثقافي والارتباط بالمعرفة، بل المقصود هو تأهيل المتعلمين وتزويدهم بالثقافة الكبرى، أي العامة، فلا شك أن أغلب الطلاب ممكن ينتمون إلى طبقات اجتماعية متوسطة أو دون ذلك يسعون إلى الحصول على مساحة دراسية تمكنهم من الصعود في السلم الاجتماعي من خلال وظيفة عائدها جيد.

والسؤال هنا: ما هو الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة بحق؟ إنه سؤال صعب حقاً، من جهة، نستطيع أن نجزم بأن تلميذاً يطمح في أن يصبح "ميكانيكياً" سوف يصاب بفقدان الدافع إذا ما تم تدريبه على فلسفة أفلاطون وأرسطو. لكن من جهة أخري، هل إذا ما أقتصر دور المدرسة على تقديم - فقط- ما يرغب فيه المتعلمون، سيكون ذلك خطراً حقيقياً على إعداد المتعلمين أنفسهم لمستقبل مليء بالمتغيرات المعرفية والتكنولوجية؟

نستطيع القول بأن ليس من السهل القطع بهذا الأمر، لكن التمايز الثقافي وارتباط الفرد بنمط من المعرفة هما عاملان رئيسيان في فقدان دافعية التعلم إذا ما رأى المتعلم عدم جدوى ما يتعلمه.

حقاً، يعتقد كثير من المتعلمين - في فترة المراهقة - في كثير من القيم المهنية داخل المجتمع، وإن كان هذا لا يمنعهم من الإيمان بقيم أخرى، فأغلب الطلاب لا يفكرون إلا في الإجازات، والعمل بالنسبة لهم في المدرسة أمر شاق ومضني. وهذا ما يخيم على حوارات هؤلاء التلاميذ، فهم لا يقومون ببذل الجهد إلا حينما يطلب منهم فقط، أي أنه عمل بالقطعة، لا للمتعة.

إن الوعي بقيمة العمل أمر متأصل في المجتمعات، لكن على الرغم من كونه مثمراً ومربحاً، يفضل البعض أوقات الفراغ على العمل حتى وإن ساد الضيق والضجر في أوقات الفراغ.

إن القيم التي تنقلها وسائل الإعلام تؤثر بلا شك على دافعية المتعلمين. وهو الدور الذي يمكن أن تلعبه وسائل الإعلام والرسالة التي تنقلها إلى الصغار حينما يشاهدون نجوماً ومشاهير من الرياضيين والفنانين والعلماء عبر هذه الوسائل؛ إن الصغار والمراهقين على حد سواء يبنون معابد في حجراتهم لهؤلاء النجوم أملاً في أن يصيروا مثلهم في يوم ما. والكثيرون يمثلون حياتهم المستقبلية في صورة أشخاص من الأطباء والمهندسين والعباقرة، ممن أثروا في الحياة البشرية تأثيراً إيجابياً، وكان لهم مساهمة فعالة في النهوض بالحياة على وجه البسيطة.

إن ثمة مظاهر أخرى ثقافية تؤثر على دافعية التعلم، منها طرق التفكير في قضاء وقت الفراغ، فالألعاب المنتشرة في كل مكان وبخاصة المنزل الآن، تمثل خطراً على الأبناء. فقد يفقد الطفل بسببها- شيئاً فشيئاً- عادة

التفكير والتأمل والثبات، ومن ثم يرى هؤلاء الأطفال الأنشطة التربوية داخل الصف كعبء ثقيل على مستوى الانخراط المعرفي.

رأينا - إذن- كيف يمكن للمجتمع أن يلعب دوراً سلبياً في خفض الدافعية للتعلم، ومن ثم انخفاض المشاركة في الأنشطة وعدم المثابرة في تحقيق النجاح. لكن للمجتمع - أيضاً- دور إيجابي يمكن أن يلعبه بشكل يؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم، ومثال ذلك توفير الوثائق ومصادر التعلم والتثقيف للأطفال والكبار (الكتب، المجلات، الأسطوانات المدمجة، القنوات التلفزيونية المخصصة للثقافة، الإنترنت، ... إلخ).

ويمكن للمجتمع توفير فرص للتعلم بالخارج من خلال المنح الدراسية، والأسفار الثقافية ... الخ. إن من واجب المتعلمين أن يسعوا إلى الاستفادة من كل هذه المصادر المتاحة بحثاً عن المعرفة واكتساباً لمتعة التعلم.

٣- العوامل المرتبطة بالمدرسة

يقضى المتعلمون الجزء الأكبر من وقتهم داخل الفصل الدراسي، والذي يمثل جزءاً من المدرسة والتي تحكمها قيماً وغايات محددة. إن بعض المدارس تقرر الإعلاء من قيم مهمة مثل ترسيخ وبناء المسئولية وتنمية استقلاليته، بينما تتبني مدارس أخرى قيماً أخرى مثل الولاء والطاعة والنظام. إن كل مدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تقدم نطاقاً قيمياً خاصاً بها. ولن تكون هذه الثقافة القيمية بمنأى عن مكتسبات التلاميذ، فأداءات الطلاب تنحو نحو التميز كلما كانت غايات وتوقعات المدرسة راقية.

وانطلاقاً من النظام القيمي الذي تتبناه المدرسة يضع المدراء مجموعة من اللوائح المنظمة للعمل داخل المؤسسة، ويرتبط ذلك بتنظيم الوقت، وشكل الزي المدرسي، ونسب الحضور والغياب، والنظام ... إلخ. والقواعد التي تحكم سلوكيات التلاميذ داخل المدرسة لها تأثيرات على دافعيتهم للتعلم؛ فبينما يكون العقاب دافعاً للبعض لليقظة والتعلم، يكون لآخرين أداة اعتراض وتمرد وعدم الاندماج في الأنشطة التربوية.

وتنتشر في المدارس الثانوية مشكلات الدافعية على نطاق كبير. ويرجع ذلك إلى سمات المراهقين الشخصية، وبخاصة عندما تتصادم مع نمط الحياة الذي تفرضه المدارس الثانوية، فهذه المدارس توفر للطلاب بيئة تعلم لا تتناسب مع احتياجاتهم النفسية، أي لا يوجد نوع من التوافق أو التجانس بين احتياجات الطلاب وبين الوسط الدراسي.

ويمكن للأنشطة داخل الصف أن تسهم في جعل المدرسة مكاناً تنمو فيه دافعية الطلاب للتعلم، لكن لا ننسى أن الأنشطة اللاصفية يمكن أن تكون مصدراً مهماً لإثارة هذه الدافعية، وقد أبرزت دراسات عدة أن الأنشطة اللاصفية كانت سبباً في تفوق العديد من الطلاب وكانت بمثابة مجال الخبرة المربية التي ساعدتهم على النجاح والتميز، بل كانت هذه الأنشطة دافعاً لاختيار مجال التعلم والتفوق فيه. فهذه الأنشطة تتميز عن غيرها بأنها تتيح للمتعلم مجالاً واسعاً للاكتشاف، والتحدي، والتطبيق العملي للمهارات، وتحقيق المتعة.

وهذا يجعلنا نرى في المدرسة مكاناً يمكن أن يجد فيه المتعلم متعة ولذة في التعلم والإبداع والتميز. لكن من المؤسف أن يرى كثير من المتعلمين في المدرسة مكاناً تخيم عليه القيود والجمود فلا يتعلمون إلا تحت التهديد والوعيد بعدم الحصول على الدرجة العلمية أو النجاح في الفصل الدراسي أو في نهاية العام.

٤- العوامل المرتبطة بالفصل

ذكرنا آنفاً، أنه من خلال إقرار مجموعة من العوامل المرتبطة بإدارة الصف يستطيع المعلمون التأثير على دافعية طلابهم وبخاصة الدافعية داخلية للنشأ، وأهم هذه العوامل: الأنشطة التربوية، المعلم، الممارسات التقويمية، المناخ الصفي، العقوبات والمكافآت.

أ- الأنشطة التربوية

يُعَرفُ النشاط التربوي بأنه موقف مخطط له سلفاً من قبل المعلم والذي يهدف إلى إعطاء الفرصة للتلميذ لممارسة التعلم. ويمكن التمييز بين الأنشطة التدريسية وأنشطة التعلم، على النحو التالي:

- الأنشطة التدريسية

في الأنشطة التدريسية يكون المعلم المحور الأساسي، حيث يرتكز دوره على نقل محتوى المادة الدراسية إلى المتعلم. والأسلوب الأكثر شيوعاً - في هذه الأنشطة- أسلوب العرض أو المحاضرة.

وفي المرحلة الابتدائية يقدم المعلمون عروضاً شارحة قصيرة تأخذ أشكالاً من التبادل مع التلاميذ. ويلجأ المعلمون إلى أسلوب المحاضرة مع طلاب المرحلة الثانوية، ولا يطلب من المتعلم سوى تنفيذ ما أملاه المعلم من معلومات.

من الملاحظ أن أسلوب المعلم وخفة ظله يمكن أن يؤثر على دافعية التلاميذ، لكن لا يملك كل المعلمين مثل هذه الصفات. لذا ينبغي على كل معلم امتلاكها وأن يهتم- دائماً- بالعوامل التي من شأنها رفع مستوي الدافعية للتعلم لدي تلاميذه، وذلك من خلال ابراز أهمية وقيمة ما يتم عرضه على مسامع الطلاب، وأن يجد الطلاب متعة فيما يسمعون، فيدركون أن لهم قدراً من التحكم في سير الأحداث.

- أنشطة التعلم

إن المتعلم هو المحور الرئيس في هذا الشأن، فلم يعد دوره قاصراً على استقبال المعلومات، بل تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة. وتشمل أنشطة التعلم الأنشطة التي يقوم بها المتعلم فردياً أو في مجموعة صغيرة، كما تشمل المشروعات البحثية، والألعاب التربوية، العروض أمام مجموعة الصف .... الخ. وفي مرحلة التعليم الجامعي، غالباً ما يُستخدم المدخل القائم على المشكلات أو المدخل القائم على المشروعات أو دراسات الحالة كأنشطة تعلم.

ولا يجب أن ننسى أن الدراسة التي تجرى خارج نطاق الفصل هي من أنشطة التعلم. إن قراءة وكتابة النصوص، وحل المشكلات، والبحث عن المعلومات والاستقصاء عبر الويب ومن خلال المجلات العلمية، هي كلها أنشطة رئيسة من أنشطة التعلم.

وهناك عدد من الشروط التي يجب أن تتوفر في أنشطة التعلم كي تكون عاملاً مؤثراً في تنمية الدافعية لدى التلاميذ: وقد يصل عدد هذه الشروط إلى عشرة شروط، ومنها: أن يكون النشاط ذو دلالة في عيون التلاميذ (مفيداً)، ان يكون متنوعاً وممثلاً لأنشطة أخرى، أن بمثل تحدياً للمتعلم، أن يتطلب اندماجاً وانخراطاً معرفياً، أن يعطى مسئولية للتلاميذ، أن يسمح للمتعلم بالتعاون والتفاعل مع الأخرين، إن يكون بينيا (يربط بين أكثر من مادة دراسية)، أن يخصص الوقت الكافي لأدائه.

ب- المعلـــم

لا شك أنه العامل الرئيس والمسئول الأول عن الدافعية للتعلم، وما دونه يأتي في المرتبة الثانية، وهذا ما يبرز ثقل المسئولية الملقاة على عاتق المعلمين. لكن ...إن كان الأمر كذلك، فلا شك ،أنه قد يكون المسئول الأول عن غياب الدافعية للمتعلم.

ولكي يقوم المعلم بدوره في تنمية الدافعية لدى طلابه، فلابد من أن يكون المعلم نفسه ممتلكاً لقدر كبير من الدافعية للتدريس، وأن يكون ماهراً ومتمكناً من مادة تخصصية، فالمتمكن من المحتوي العلمي تظهر أثاره أمام الطلاب في مشهد واضح يستطيعون من خلاله الحكم على المعلم بأنه مبتدئ أم متعمق في مادة تخصصه. ومما يؤثر على انخفاض دافعية المعلمين الانخفاض في الدعم التربوي المقدم لهم والتغيرات والتعديلات المستمرة في البرامج الدراسية.

إن المعلم الذي يحب مهنة التدريس ولا يمتلك المهارات الأكاديمية التربوية الأساسية ولا يحظى باحترام طلابه هو معلم فاقد للدافعية.

ويمكن للمعلم أن يقوم بدوره في دعم الدافعية للتعلم لدي طلابه إذاً:

- كان واقعياً وبسيطاً
- كان قادراً على جعل الطلاب يثقون به.
- لم يمتلك أفكاراً مسبقة سالبة عن طلابه.
- قام بتشجيع طلابه.
- استطاع أن ينحي جانباً مشكلاته الشخصية أثناء التدريس.
- اعترف بأخطائه.
- يعرف أساليب اثارة دافعية طلابه.
- ما استطاع أن يجعل تدريسه ممتعاً.
- كان أقل قسوة من زملائه.
- استطاع استثارة طلابه على العمل الجماعي.
- اهتم بنجاح طلابه.
- استطاع التعرف على مشكلات التعلم الخاصة بتلاميذه وسعى إلى إيجاد حلول لها.
- لجأ إلى استراتيجيات تربوية متنوعة في تدريسه.
- كان على دراية تامة ومتعمقة بمادة تخصصه.

ج- المهارات التقويمية

تشمل المهارات التقويمية موضوعات التقويم، معاييره، أدواته، عدد مرات تطبيقه، الطريقة التي يقدم بها والتعليقات التي تقدم للطلاب.

إن الممارسات التقويمية هي عنصر رئيس ومكون أصيل للممارسات التدريسية، إذ يتحتم على المعلم التحقق من درجة اكتساب التلاميذ لأنماط التعلم ومدى تحقق الأهداف المرجوة، كما أن للممارسات التقويمية علاقة وثيقة بالدافعية للتعلم داخل فصول اللغة.

والآراء حول هذه العلاقة تكاد تصل إلى حد التعارض. فالباحثون يرون أن الطريقة التي يقدم بها التقويم وعدد مرات التطبيق يؤثران –بشكل سلبي- على دافعية التلاميذ للتعلم، بينما يرى المعلمون أن عدم إعطاء درجات للطلاب بعد التقويم يؤثر –سلباً- على أدائهم ودافعيتهم على المشاركة في الأنشطة التربوية.

والتمييز بين الرأيين يفرض التمييز بين التقويم القائم على الأداء والتقويم المرتكز على عملية التعلم.

في النمط الأول من التقويم تعد الامتحانات أشهر الأدوات المستخدمة لأنها تسمح من خلال الدرجات المرجوة للطلاب بتصنيف الطلاب وفقاً لمقاييس متدرجة من الضعيف إلى القوي، ومن ثم فإن الطالب الحاصل على أعلى الدرجات يعد الأفضل داخل الفصل وهو أيضاً الأكثر ذكاءً. وعلى النقيض،

الطالب الذي يحصل على الدرجة المنخفضة يعد من أكثر الطلاب كسلاً، كما أنه يعتبر من ذوى صعوبات التعلم وفاقداً للدافعية على التعلم.

إن هذا النمط من التقويم يضر بالدافعية على التعلم، لأنه يقارن بين الطلاب ويجعلهم في منافسة فيما بينهم، والمنافسة من شأنها تقليل حجم الدافعية لدى الطلاب ذوى المستوى المتوسط والمنخفض.

يضاف إلى ذلك أن الممارسات التقويمية المرتكزة على الأداء تقود المتعلمين الى اعتبار الخطأ شيئاً لا بد من تجنبه لأنه يقلل من فرص الحصول على أفضل الدرجات، بينما يزيد من فرص الضعفاء في البقاء دائماً في أدنى مستويات التصنيف.

إن المناخ التقويمي المخيم على قاعة الصف والذي يجعل من الدرجة معياراً للتصنيف بين الطلاب يمكن أن يحول تلميذاً لا يتحرك إلا وفق الدرجة التحصيلية المتحكمة في سلوكه التعليمي والإبداعي.

إن النمط التقويمي المستخدم ليس أداة للإعداد وبناء المهارات، بل لتصنيفهم في مجموعات وفئات بسبب التحصيل المعرفي. والهدف منه عقاباً أكثر منه دافعاً للتعلم. وهذا ما جعل التلاميذ لسنوات طوال لا يرون في التعليم إلا وسيلة في الحصول على الشهادة الدراسية.

باختصار، إن الممارسات التقويمية المرتكزة على الأداء هي طريق نسلكه لخفض دافعية التعلم لدى الطلاب، وهي مصدر قلق وتوتر لهم، حيث لا مكان للإبداع ومتعة التعلم، ولا للتخيل والجرأة في البحث والاطلاع.

ومن ثم فإن جعل التقويم مكوناً رئيساً للدافعية على التعلم هو تحدي كبير للمعلم. إن القيمة التنافسية والأدائية والضغوط التي يمارسها الآباء على أبنائهم والمناخ التقويمي الذي يخيم على المؤسسات التعليمية، كلها أمور من شأنها أن تعطي ذريعة لكل من لا يرغب في التعلم.

د- المناخ الصفي

إن الكثير من الباحثين يتناولون المناخ الصفي من زاوية إدارة الصف. ويركز هؤلاء الباحثين على مجموعة من الشروط الواجب توافرها لتوفير مناخ صفي مشجع للدافعية على التعلم، وأولها الإدارة الجيدة للنظام والزمن المخصص للتعلم وتنظيم الفصل... الخ. وهناك شرط يهمنا أكثر من غيره، ألا وهو العلاقة بين المتعلمين.

والشعور بالانتماء له دور مهم في تحديد العلاقات التي تنشأ بين المتعلمين. وقد أبرزت دراسات عديدة أن التلميذ الذي يشعر بانتمائه إلى مجموعة الفصل وأن له مكانة مميزة بين زملائه هو تلميذ ذو دافعية للتعلم مرتفعة وأداؤه التحصيلي متميز. لكن الشعور بالانتماء ليس يسيراً في اكتسابه وإكسابه لبعض المتعلمين.

وإذا ما رغبنا في أن تكون التفاعلات الصفية عاملاً مؤثراً وإيجابياً في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، فلا بد من خلق مناخ من الاحترام المشترك يشعر المتعلم من خلاله بأنه مقبول من الأخرين وأنه في أمان بينهم مما يمكنه من استثمار طاقته في التعلم الناجح. ومن أجل ذلك، لابد من احترام الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذا فروقهم الثقافية.

ولنا أن نتساءل أيهما أفضل لإثارة وتحسين الدافعية للتعلم التنافس أم التعاون؟ أشار عدد من الباحثين إلى أن التعاون بين التلاميذ يبعث على توفير مناخ تشجيع على العمل، ومن ثم على خلق ديناميكية تفاعلية إيجابية على مستوي الدافعية للتعلم.

والأنشطة التربوية التي تتطلب من المتعلمين تعاوناً في تنفيذها تقودهم إلى العمل في مجموعات صغيرة وإلى الاندماج داخل فرق العمل المختلفة داخل المدرسة.

هـ- المكافآت والعقوبات

يلجأ المعلمون إلى المكافآت والعقوبات لمارسة نوع من الضبط لسلوكيات التلاميذ داخل الصف أو لحفزهم على المشاركة أكثر داخل الصف أو لحفزهم على المشاركة أكثر داخل الأنشطة التربوية المقدمة لهم. وتأخذ المكافآت صورة الدعم اللفظي (تعليقات - مديح - مساندة الرأي .... الخ) أو المادي (جوائز التميز، جائزة مدرسية ..... الخ)، أو تخصيص مزايا أخري (اعفاء من الواجب، والدروس، وقت فراغ .... الخ).

وبالنسبة للعقوبات، فهي تقدم في صورة عدم وجود مكافآت أو سحب الجوائز المتوقعة، أو حرمان من مزايا بعينها ... الخ. ووفقاً لكل تلميذ على حدى، فإن الدرجات التي تمنح على الأعمال الدراسية والأنشطة هي إما ثواب وإما عقاب.

وفى فترة الستينيات، وتحت تأثير المدرسة السلوكية، أبرز عدد من الباحثين أن مكافأة السلوك المميز أو المأمول يُعد دافعاً قوياً لتكرار هذا السلوك. وانطلاقاً من هذا المبدأ، اقترح كثير من الباحثين أن يستخدم المعلمون أسلوب التعزيز في التدريس.

هذا، وقد وقف بعض الباحثين موقف المعارضة من تقديم المكافآت المرتبطة بالتعلم، لأنهم يرون أن مكافأة التلميذ الذي يجد متعة في التعلم بحلول دافعية من داخلية المنشأ إلى دافعية خارجية المنشأ، أي أن المكافآت أصبحت أقوى من حب التعلم أو أداء الأنشطة بدافع الميل والحب لهذه الأنشطة.

وبهذا، فإن الأبحاث لم تصل إلى نتيجة نهائية بشأن تقديم المكافآت واستخدامها في دعم أنشطة التعلم، فالبعض يعترض على الاستخدام والبعض الأ خر لا يرون أي بأس في ذلك، وهذا في حد ذاته أمر إيجابي إذ يدعو كل فريق من الباحثين إلى التعمق في وجهة نظره والبحث إلى نقاط مشتركة مع الفريق الآخر.

والتبعية الرئيسية تكمن في العلاقة بين استخدام المكافآت ودافعية الطلاب للتعلم، ولكي تكون العلاقة إيجابية وتكون المكافآت سبيلاً لتحسين دافعية التعلم، لا بد من:

١) التركيز على المكافآت المعنوية أكثر من المادية.

٢) عدم استخدام نظام ثابت للمكافآت من أول العام.

٣) استخدام المكافآت في الأنشطة الأقل متعة والأكثر جذباً لضيق التلاميذ.

٤) مكافآت السلوكيات الحميدة أثناء التعلم، وكذلك عند تحقيق تقدم في التعلم.

٥) عدم عقاب التلميذ أمام زملائه.

أما بعـــــد

جاءت فكرة الكتاب من مصادر شتى، تمثلت في الاهتمام المتزايد من الدول المتقدمة في السنوات الأخيرة بقضية الدافعية، وذلك لكونها عاملاً رئيسياً للنهوض بالعملية التعليمية وزيادة إقبال الطلاب على القراءة والاطلاع والتحصيل وإتقان المهارات التواصلية والحياتية والأكاديمية، ومهارات التفكير والمهارات التكنولوجية.

وتمثلت فكرة الكتاب أيضاً في مخالطة الباحث للطلاب في المرحلة الجامعية ، إذ لمس - عن يقين- نفور عدد كبير منهم من التعلم الجاد والمتعمق وسعيهم إلى الحفظ والاستظهار للمعلومات قهراً لا حباً، وهذا ما يقود إلى انخفاض مستوى الدافعية لديهم.

يضاف إلى ما سبق انتشار مؤلفات عدة في الأوساط الغربية تتحدث عن "تحرير العقل" وضرورة التركيز على حاجات المتعلمين والبحث عن عوامل تنمية الدافعية للتعلم لديهم. وذلك من خلال التركيز على عاملين أساسين هما:

١- تنويع مصادر التعلم المرتبطة بأهداف التعليم كي تتوافق مع قدرات واحتياجات المتعلمين.
٢- التركيز على توفير بيئة تعلم داعمة للإبداع وما يرتبط به من تفكير متشعب وعادات عقل منتجة وإيجابية.

هذا، وقد جاءت فصول الكتاب مترابطة ومتجانسة، إذ بدأنا الفكرة بنظريات الدافعية المرتبطة بالنموذج الديناميكي للدافعية كما ركزنا على التصور الإسلامي للدوافع وذلك قناعة منا بأن النظرية الإسلامية تتسم بالشمول والتكامل ولها تطبيقاتها في شتى ميادين العلوم الاجتماعية.

وقد أتبعنا الحديث عن النظريات بالبحث عن العلاقة بين الدافعية وصعوبات التعلم وبين الدافعية والذاكرة، وهما مجالان كثر الحديث عنهما في المجال التربوي دون التركيز على إبراز دور الدافعية في علاج صعوبات التعلم وتحسين عمل الذاكرة.

وجاء الفصل الرابع ليميط اللثام عن جوهر هذا الكتاب ووجهته الرئيسية، وهو النموذج الديناميكي للدافعية، وهو نموذج متكامل العناصر يفسر العلاقة الديناميكية بين مصادر الدافعية ومظاهرها ونتائجها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النموذج تعود فكرته إلى الباحث (Viau,2001) الذي كرس حياته البحثية لفكرة تنمية الدافعية الدراسية. هذا، وقد قدمنا بحثاً باللغة الفرنسية في مجال الدافعية وعلاقتها بالتعلم الشبكي في وقت سابق كان نواة لفكرة هذا الفصل.

ولأن قضية التقويم قضية رئيسية في العملية التعليمية فقد أفردنا جزءاً كبيراً من الفصل الخامس لتقويم الدافعية، قدمنا فيه مؤشرات واضحة قابلة للقياس والملاحظة يمكن من خلالها قياس الدافعية من قبل المعلمين والباحثين على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم. ولكون العوامل الخارجية

مؤثرة ومهمة لتنمية الدافعية فقد ركزنا مع نهاية الفصل الخامس على أربعة مجالات:

١- العوامل المترابطة بالحياة الشخصية للمتعلم
٢- العوامل المرتبطة بالمجتمع
٣- العوامل المرتبطة بالمدرسة
٤- العوامل المرتبطة بالفصل

والمجالات الأربعة تمثل عناصر مهمة يجب الاهتمام بها والبحث عن كل ما من شأنه أن يطور وينمي الدافعية للتعلم، فيتحول الأمر من دافعية خارجية المنشأ ترتبط بالمكافآت وغيرها إلى دافعية داخلية المنشأ أي حب الشيء لذاته وحب العلم والتعلم للعلم ذاته قناعةً بقيمته في حياة الفرد والمجتمع ودوره في تحقيق ما نصبوا إليه من تقدم ورقي.

والله من وراء القصد

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- أحمد عزت راجح.(١٩٩٩). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.
- إدوارد هالوويل.(٢٠٠٩). تنمية مهارات ذوي صعوبات التعلم. ترجمة: عبدالحكم الخزامي. الدار الأكاديمية للعلوم.
- حزم على عبدالواحد ، أشرف محمد عبدالغني ، أميمة محمود الشربيني و سهى أحمد امين. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم. المكتب المحلى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- رمضان محمد القذافي. (١٩٩٩).علم النفس في الإسلام. طرابلس: جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.
- عبدالرحمن علي بديوي. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبدالعزيز الكحلوت. (٢٠٠٨). الإسلام والصحة. طرابلس: جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.
- عبدالله بالقاسم المعرفي و عباس عبد مهدي. (١٩٩٦). مدخل إلى الإدارة التربوية. بنغازي: جامعة قاريونس.
- العجيلي سركز و ناجي خليل. (١٩٩٦). نظريات التعليم. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

- علاء محمود الشعراوي. (٢٠١١). التعليم والتعلم الفعال إعادة صياغة المنظومة التعليمية. الطائف: جامعة الطائف.
- محمد أبو هاشم. (٢٠٠٤). سيكولوجية المهارات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد أحمد محمد يونس. (٢٠٠٣). حماية البيئة في الفكر الإسلامي. دبي: ندوة الثقافة والعلوم.
- محمد السيد سلطان. (١٩٨٣). الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام. القاهرة: دار المعارف.
- محمد عثمان نجاتي. (٢٠١٤). الحديث النبوي وعلم النفس. القاهرة: دار الشروق.
- محمد عثمان نجاتي.(٢٠٠١). مدخل إلى علم النفس الإسلامي. القاهرة: دار الشروق.
- مفتاح محمد عبدالعزيز. (١٩٩٧). القرآن وعلم النفس. بنغازي: جامعة قاريونس.
- نبيل عبد الفاتح حافظ. (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهرة الشرق.
- نبيل محمد زايد. (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- هناء يحيى أبو شهبة. (٢٠٠٧). الإسلام وتأصيل علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.

- يوسف أبو القاسم الأحرش و محمد شكري الذبيدي. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Atkinson, R.C. & Wickens, T.D. (1971). Human memory and the role of reinforcement. In Glaser (ed). The nature of reinforcement. London : Academic Press.
- Bandura., A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel.* Traduit par J. Lecomte. Bruxelles: De Boeck Université.
- Barbeau., D. (1993). Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive. *Pédagogie collégiale*, 7, 1, 20-27.
- Careau., L. & Fournier., A-L. (2002). *La motivation.* Université Laval : Centre d'orientation et de consultation psychologique.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Deci, L. E. & Ryan, R. M. (1984). *Intrinsic motivation and self - determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, L. E. & Benoire, C.A. (1984). Quality of learning with active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Dörnyei., Z. (2005). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Fenouillet, F., Tomeh, B., & Godquin, I. (1999). Motivation et informatique en contexte scolaire. *Pratiques Psychologiques*, 3, 81-91.
- Fenouillet, F. (2001a). La motivation chez les collégiens et les lycéens. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Hachette Education.
- Fenouillet. F. (2001b). Actions de la motivation sur la mémoire. *Colloque FCEP*, La vraie question de l'école : l'enfant.
- Gardner, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. In A. G. Reynolds (Ed.) *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Giordan. A. (2005). Vive la motivation ? *Cahiers Pédagogique*. 431.http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article1359
- Hori., S. (2008). Application de la théorie de l’autodétermination à l’enseignement du FLE : corrélation entre le degré d’autodétermination et la performance. *Revue japonaise de didactique du français,* 3,1, 84-98.
- Huart., Th. (2004). L'école primaire, un filtre sélectif de la population ? Une étude développementale de la motivation scolaire, de la maternelle au sortir du primaire. *Le point sur la recherche en éducation*, 29, 3-20.
- Huitt., W. (2001). Motivation to learn : an overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

http://chiron.valdosta.edu /whuitt/col/motivation/motivate.html

- Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Revue Lidil*. Numéro spécial "La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs". 40, 49- 69.
- Karsenti., T. (2001). De quelles façons peut-on motiver l'élève à apprendre le français en immersion ? Stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire. *Journal de l'immersion*, 23, (2), 15-20.
- Karsenti., T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique,* (127), 27-32.
- Karsenti., T., & Chouinard, R. (2003). Les TIC à l'école : un instrument de motivation? *Conférence d'ouverture du Colloque annuel de l'Association québécoise des utilisateurs d'ordinateurs au primaire et au secondaire*, Québec, QC.
- Karsenti., T. (1999). Comment le recours aux TIC en Pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6, 1, 455-484.
- Lavoie, M., Lavoie., J. & Nogue., A. (1999). La motivation scolaire..fautez-en votre affaire ! *Vie pédagogique*, 112, 5-6.

- Lozinguez.,L., Ben Gayed., B & Annick Rivens Mompean.,A.R (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité". *Revue Lidil*. Numéro spécial : La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 89-104.
- Matchinda., B. (2008). Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun. In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.) *ICT and Changing Mindsets in Education.* (180-191). Cameroon: Langaa.
- Mignon., J. & Closset J-L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. *21ème Congrès de l'AIPU.* 3-7 Mai, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.
- Pelletier.L.G. & Vallerand., R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R.J. Vallerand & E.E. Thill. (Eds). *Introduction à la psychologie de la motivation*. (233-281). Montréal : Les Editions de la Chenelière inc.
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un centre de langues. *Revue Lidil*, Numéro spécial. La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 71- 88.
- Raby., F. & Narcy-Combes., J-P. (2009).Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et L2 ? *Revue Lidil.*

Numéro spécial : la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 5-18.

- Raby., F. (2008). Comprendre la motivation en LV2, quelques repères venus d'ici et d'ailleurs, *Les langues modernes*, 3, 9-16.
- Raby, F., Lima, L & Zouari, K. (2008). L'effet du cyber scénario sur la motivation des élèves. Ecole et sciences cognitives/ Axe 3. La dynamique des apprentissages. *Rapport de recherche.* http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyHDR.pdf
- Raby., F. (2007). A Triangular Approach to Motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL)", *ReCALL*, 19, (2), 181-201.
- Tricot., A. Mariné., C. & Alban Amiel., A. (2004). Quels facteurs peuvent influencer l'engagement dans une formation à distance ? Étude exploratoire auprès de prescripteurs de formation en milieu industriel1. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 12, 65-78.
- Vallerand., R.J. & Thill., E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R.J.Vallerand & E.E.Thill (Œds). *Introduction à la psychologie de la motivation.* (3-39). Montréal : Les Editions de la Chenelière inc.
- Viau., R. (sans date). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre.* http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html

- Viau., R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck Université.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau., R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation desélèves.*Correspondance*.5, 3.http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html.
- Viau, R. (2001). La motivation condition essentielle de la réussite. *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation.* (113-121). 2ème édition. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Texte de la Conférence d'ouverture du 3ème Congrès des Chercheurs en Education.* Bruxelles,http://www.enseignement.be/prof/dossiers/rechedu c/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf.
- Viau., R. (2010). La motivation dans l'apprentissage du français. *Conférence donnée à l'Université de Kyoto, 6-7 novembre.* http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_c ommunication/texteconferencekyoto